

K

V

LAURA IKONEN

D

KOVI < 20 X X

OPPIAINEEMME TULEVAISUUDEN KOULUSSA

I

>

KOVI >
20 X X

2

X

OPPIAINEEMME TULEVAISUUDEN KOULUSSA

0

X

A''

Aalto-yliopisto
Taiteiden ja suunnittelun
korkeakoulu

LAURA IKONEN
TAITEEN MAISTERIN OPINNÄYTE
2015

KOVI 20 X

OPPIAINEEMME TULEVAISUUDEN KOULUSSA

KUVIS 20XX – OPPIAINEEMME TULEVAISUUDEN KOULUSSA

Laura Ikonen
Taiteen maisterin opinnäytetyö
Ohjaaja: Helena Sederholm

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma
Taiteen laitos
Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

2015

Tekijä Laura Ikonen

Työn nimi KUVIS 20XX – Oppiaineemme tulevaisuuden koulussa

Laitos Taiteen laitos

Koulutusohjelma Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Vuosi 2015

Sivumäärä 118

Kieli Suomi

Tiivistelmä

Opinnäytetyö tutkii kuvataideoppiaineen tulevaisuudennäkymiä noin 2030-luvun Suomessa. Tulevaisuutta kartoitetaan työssä tulevaisuudentutkimusmenetelmä skenaariodraaman avulla. Aineistona ja taustamateriaalina työssä käytetään Opetus- ja kulttuuriministeriön koulun tulevaisuutta koskevaa muistiot ja koulun tulevaisuutta kartoittamaan tehtyjä barometrikyselyitä, sekä kuviope@sähköpostilistalla käytyjä keskusteluja kuvataiteen tulevaisuudesta ja nykytilasta.

Työ kuvailee kuvataiteen asemaa koulussa historiasta nykypäivään ja esittelee kuvataiteen aseman uusissa opetussuunnitelmissa. Työssä kuvaillaan kuvataideopetuksen ammattilaisten keskusteluja ja niissä esiintyviä teemoja. Keskusteluja luokitellaan ja käsitteellistetään sisällönanalyysin keinoin.

Kouluympäristön tulevaisuutta kartoitetaan työssä opetussuunnitelmatyön tueksi tehtyjen koulun tulevaisuuteen keskittyvien julkaisujen pohjalta. Näiden avulla työssä kuvaillaan se mahdollinen ympäristö, jossa tulevaisuuden kuvataideoppiainetakin ehkä opetetaan.

Työssä rakennetaan näiden koulun tulevaisuuden näkymien ja kuvataideopetuksen ammattilaisten keskustelujen sekä kirjoittajan omien näkemysten pohjalta skenaariodraamamenetelmää mukaillen kolme tulevaisuustarinaa. Nämä ovat uhkaskenaario, nykyisen kehityksen jatkumisen pohjalta luotu skenaario sekä haluttu skenaario eli visio. Kaikki skenaariot sijoittuvat 2030-luvun Suomeen, mutta jokaisessa on kuvailtu tyyliinsä mukaisesti ajan kouluympäristö, kuvataiteen asema siinä, sekä alan ammattilaisten kyseisessä ajassa ajankohtaiset tavoitteet ja niiden pohjalta syntyvä toiminta.

Työn lopussa skenaarioiden pohjalta nostetaan esiin kolmelle erilaiselle kuvataiteen tulevaisuuden näkymälle tyypilliset oppiaineen perustelut ja kuvaillaan oppiaineen suhdetta muihin koulun aineisiin.

Työssä syntyneet skenaariot kuvailevat ennakkoivasti ja näkemyksellisesti kuvataiteen mahdollisia tulevaisuuksia tulevaisuuden koulussa. Skenaariot eivät kerro totuutta tulevaisuudesta, vaan niiden tarkoitus on ennen kaikkea synnyttää lukijassaan ajatuksia siitä, mitä tulevaisuus voisi tämänhetkisten tietojen varassa näyttää.

Avainsanat kuvataide, kuvataideopettajat, opettajuus, koulu, koulunkäynti, opetussuunnitelmat, tuntijako, peruskoulu, lukio, tulevaisuus, skenaariot, tulevaisuudentutkimus

Author Laura Ikonen

Title of thesis KUVIS 20XX – Oppiaineemme tulevaisuuden koulussa

Department Department of Art

Degree programme Degree programme in Art Education

Year 2015

Number of pages 118 **Language** Finnish

Abstract

In this thesis, the future scenarios of art education in schools in 2030's Finland is studied. The method which is used in this thesis to study future is called skenaariodraama (scenario drama), which is one of the scenario methods used in the field of future studies. The data for the study consists of two components. Firstly a briefing paper studying the future of Finnish schools and a survey aimed at mapping out the future scenarios of Finnish schools. These were published by the Ministry of Education and Culture. The second data set for the thesis was the discussions regarding the present and future of art education in schools that took place in the art teachers -email-list (kuvisope@).

In the thesis, the status of the historical and present day art education in Finnish schools is presented. In addition the integration of art education in the upcoming curriculums is presented. The thesis also addresses the discourse among professionals in the field of art education and the themes emerging from the discussions. The discussions are conceptualized and categorized with the help of content analysis.

Publications that are used in curriculum development in schools and which address the future of the schools, have been used in this thesis to analyze the future of school environment. These publications help to present the likely environment where the future art education will take place.

The thesis presents three scenario drama stories which are based on the above-mentioned future prospects of the schools, the discussions between the art education professionals as well as on the personal views of the researcher. The three scenarios are: threat scenario, business-as-usual scenario and the desired outcome -scenario. All the scenarios are placed in 2030's Finland but each scenario is described with individual school environment, the status of the art education in that environment, and the relevant goals and actions that the art professionals in that period of time are aiming at.

In the end of the thesis, the relation of art education to other school subjects as well as the rationales for art education are presented based on the three different future scenarios.

The three scenarios describe the possible futures of art education in future schools in foresight and perception. The scenarios do not tell the full truth about future. Rather the aim of the scenarios is to encourage the reader to imagine how the future could look like in the light of present day information.

Keywords art education, art teachers, teaching, school, school attendance, curriculums, distribution of lesson hours, basic education, upper secondary education, future, scenarios, future studies

SI<ÄLLYS

1	JOHDANTO.....	8
2	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA MENETELMÄLLISET LÄHESTYMISTAVAT.....	10
2.1	TUTKIMUSKYSYMYKSENI	10
2.2	KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ	11
2.3	TULEVAISUUDENTUTKIMUKSESTA	13
2.4	SKENAARIODRAAMA MENETELMÄNÄ	16
2.5	SISÄLLÖNANALYYSI	20
3	AINEISTONI JA KIRJALLINEN TAUSTAMATERIAALI.....	22
3.1	KUVIKSEN PERUSTELUT JA SATAVUOTINEN KESKUSTELU	22
3.2	KOULUN TULEVAISUUDEN NÄKYMÄT	25
4	MIKSI KUVISTA?.....	29
4.1	KUVIS ENNEN	29
4.2	KUVIS NYT	34
4.3	MITEN UUDET OPETUSSUUNNITELMAT ASETTAVAT KUVIKSEN?	38
4.4	KESKUSTELUT KUVIKSESTA	44
4.4.1	OPETTAJUUS	45
4.4.2	MUUTTAVA KUVIS MUUTTUVASSA KOULUSSA	49
4.4.3	KUVIKSEN ASEMA JA ARVOSTUS	51


5	<i>MILTÄ KOULUMAAILMAN TULEVAISUUS NÄYTTÄÄ?</i>	56
5.1	GLOBALI, MUUTTUVAA MAAILMA	57
5.2	MUUTOKSET SUOMALAISESSA YHTEISKUNNASSA JA TYÖELÄMÄSSÄ	61
5.3	TEKNOLOGIA, UUDET OPPIMISYMPÄRISTÖT JA TIEDON ROOLI	64
5.4	OPETTAJAN ROOLI	72
6	<i>TULEVAISUUDEN KUVIS</i>	75
6.1	KUVIKSEN TULEVAISUUSTARINAT	75
6.1.1	SKENAARIO 1: OSKALTAISITPA ELÄÄ JA TUNTEA	76
6.1.2	SKENAARIO 2: HUIPPUKOULUTUKSEN LOKEROISSA	85
6.1.3	SKENAARIO 3: VERKON YHTEENSITOMAPIENI JA KOTOINEN MAAILMA	93
6.2	TULEVAISUUDEN KUVIS SUHTEESSA MUIHIN AINEISIIN	102
6.3	KUVIKSEN KESKEISET PERUSTELUT SKENAARIOISSA	104
7	<i>YHTEENVETO JA POHDINTAA</i>	106
	<i>LÄHTEET</i>	112
	<i>PAINAMATTOMAT LÄHTEET</i>	114
	<i>MUUT VERKKOJULKAISUT</i>	117


1 JOH▷ANTO


Kuvataideoppiaineen perusteluista nousee aika ajoin keskustelua eri medioissa mielipidekirjoituksista sosiaaliseen mediaan. Sitä nousee erityisesti esiin silloin kun valtakunnallisia opetussuunnitelmia ollaan muuttamassa. Keskusteluissa aktiivisia ovat oppiaineen omat edustajat. Perusteluissa ilmenee paikoin ristiriitaisiakin näkemyksiä siitä, mikä on aineessamme keskeisintä, miksi aineemme on oikeutettu olemaan kouluaine ja minkä takia on tärkeää, että koulussa opiskellaan kuvataidetta.

Valmistumassa olevana kuvataiteen opettajana minun on välillä vaikea itse hahmottaa näkökantaani siitä mikä oikeastaan on tärkeintä. Keskustelun tavoitteenahan on kaiketi pitää kuvataide osana kouluainejärjestelmää ja pystyä luomaan sellaiset yhtenäiset perustelut, jotka päättäjien olisi helppo ymmärtää, ei niinkään pallotella vain omia ihanteita kollegoiden kesken. Se, kaipaako mikään oppiaine sinällään enempää perusteluita kuin toinenkaan, onkin jo toinen asia. Mira Kallio¹ toteaaakin, etteivät ihmiset kaipaakaan edes taidekasvatukselta seikkaperäisiä perusteluita, vaan että ainoat jotka niitä tuntuvat kaipaavan, ovat kuvataideopettajat itse, laatien yhä monimutkaisemmin lauseenrakentein perusteita toisilleen. Tämä onkin mielenkiintoinen lähtökohta ja se taustasy, joka sai minutkin pohtimaan opiskelemani aineen kantimia kouluympäristössä – herättäen kysymyksen siitä, eikö aineemme olekaan tärkeä koulussa. Paradoksaalista kyllä tämän epäilyn herättivät oman aineeni edustajat.

1 Kallio, Mira 2005. Kuvataidekasvatuksen lyhyt kuolema. *Synnyt / Origins* -verkkojulkaisu 3/2005. Helsinki: Taidetieteellinen korkeakoulu. <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792405/kallio.pdf?version=1&modificationDate=1348582548000&api=v2> (Haettu 14.10.2014), 40.

 äitä keskusteluja herättävät aina vain uudelleen noin kymmenen vuoden välein tapahtuvat valtakunnalliset opetus suunnitelmamuutokset, jotka tähtäävät päivittämään koulujen opetusta ja tuomaan sitä ajan ja alojen muutosten mukana eteenpäin. Näin ne myös väistämättä pyrkivät ohjaamaan lähitulevaisuuden työskentelyä koulussa. Kiinnostukseni oppiaineemme perustelukeskusteluista kääntyikin luonnostaan kohti tulevaisuutta.

 itä kuinka aineemme on muodostunut kouluaineena, ja kuinka sitä on aikojen saatossa perusteltu, on tutkinut ainakin Pirkko Pohjakallio (2005). Viittaankin hänen teokseensa kartoittaessani oppiaineen taustaa. Tavoitteenani tässä työssä on kuitenkin tarkastella, miltä kuvataiteen (tämänhetkinen nimi) opiskelu näyttää tulevaisuuden koulussa. Miten se sijoittuu ja opiskellaanko sitä tulevaisuudessa? Tutkimukseni suuntaa katseen tulevaan: tulevaa ei voi tietää, mutta sitäkin voi tutkia ja siitä voi luoda perusteltuja skenaarioita. Tulevaisuuden tiedostaminen on ihmislajille ominaista, emme voi havaita sitä aistein tai kaivella sitä muistoistamme, mutta tietoisuuskokemus siitä on läsnä joka hetki – tämä havainto ihmisen tulevaisuustietoisuudesta on lähtökohtana myös tulevaisuudentutkimukselle (Malaska 2003, 14).

 akennankin opinnäytteessäni skenaarioita tulevaisuudesta järjestellen tämänhetkistä saatavilla olevaa tietoa tulevaisuudentutkimusmenetelmän keinoin. Kuvaan menetelmää luvussa 2. Tämänhetkisenä tietona ja aineistona opinnäytteessäni on muun muassa opetuksen tulevaisuutta ohjaavat suunnitelmat (ops) ja koulun tulevaisuutta kartoittaneet tutkimukset sekä kuvataideopettajien keskusteluja oppiaineestamme. Aineistostani kerron tarkemmin luvussa 3.

2 TUTKIMUSKYSYMYKSET J△ MENETELMÄLLISET LÄHESTY MISTAVAT

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja pureudun lähemmin menetelmällisiin työvälineisiin, sekä taustoit-
tan niiden valintaa. Tutkimukseni taustaksi esittelen luvussa 2.2 *Tulevaisuuden tutkimuksesta* yleisesti tulevaisuudentutkimusta tutkimusalana, ja sitä seuraavassa luvussa 2.3 *Skenaariodraama menetelmänä* esittelen tähän tutkimukseen valitsemani tulevai-
suudentutkimusmenetelmän, jolla opinnäytteessäni kartoitan kuvataide-oppiaineen tulevaisuuden näkymiä aineistoni avulla. Kuvataidetta koskevaa aineistoani, kuvisope@-sähköpostilistalla käytyjä keskusteluja, analysoin sisällönanalyysin avulla, tästä menetelmästä kerron tarkemmin luvussa 2.4 *Sisällönanalyysi*. Lisäksi minulla on joukko erilaisia kirjallisia lähteitä (Opetusmi-
nisteriön julkaisuja, kirjallisuutta ja lehtiartikkeleita), joita refe-
roin opinnäytteessäni taustoittaakseni omaa tutkimustani.

2.1 Tutkimuskysymykseni

Tässä opinnäytteessä tarkastelen kuvataide-oppiaineen tulevaisuuden näkymiä. Tutkimuskysymykseni on ”*mit-
tä näyttää kuvataide-oppiaine tulevaisuuden koulussa?*”. Ta-
voitteenani on tämänhetkisten koulun tulevaisuutta pohtivien skenaarioiden, opetussuunnitelmien ja alan ammattilaisten
pohdintojen sekä tulevaisuuden tutkimusmenetelmän avulla ra-
kentaa kuva siitä, millaiselta oppiaineen opiskelu, opettaminen
ja asema vaikuttavat noin viidentoista vuoden kuluttua. Tutki-
muskysymykseni tulevaisuus-sana viittaa siis noin 2030-lukuun.

Kuvataide-oppiaineella puolestaan tarkoitan taidekasvatusta ja visuaalisen kulttuurin opetusta, joka tunnetaan tällä hetkellä kouluissa (sekä peruskoulussa että lukiossa) oppiaineena kuvataide. Käytän tutkimuksessani oppiaineesta nimitystä kuvis, joka on sen tunnettu lempinimi koulussa ja joka toisaalta viittaa sekä kuviin että visuaalisuuteen. En etsi tutkimuskysymykseeni yhtä ainoaa vastausta, vaan jo menetelmäni tyypillisellä tavalla, sekä aiheen luonteen huomioiden, tarkoitukseni on löytää useampia mahdollisia vastauksia.

2.2 Keskeisiä käsitteitä

➤ *skenaario* on tulevaisuudentutkimuksen piirissä käytetty käsite: sitä voidaan käyttää kahdessa erilaisessa merkityksessä. Ensinnäkin skenaarioajattelu viittaa tiedonalaan ja yhteiskuntaan laajemmaltikin perustuvaan näkökulmaan, jossa tulevaisuutta ei nähdä yhtenä valmiiksi määrättyinä ja deterministisesti² toteutuvana todellisuutena vaan useampien vaihtoehtojen ja mahdollisten todellisuuksien tilana. Toinen merkitys skenaariokäsitteelle liittyy menetelmiin. Tulevaisuudentutkimuksen yhteydessä voidaan käyttää niin sanottuja skenaariomenetelmiä. Tässä työssä käyttämästäni skenaariomenetelmästä kirjoitan enemmän luvussa 2.4. Skenaariomenetelmissä skenaario nähdään eräänlaisena ”tulevaisuuspolkuna”, joka muodostuu mahdollisista tulevaisuudenkuvista. Se esitetään usein kertomuksen muodossa, ja siitä käy ilmi tulevaisuuden toimijat, toiminnot sekä kuvaus ”päätoimintojen ja seurausten tapahtumaketjusta”. (Heinonen ym. 2013, 330.)

² Determinismi (filosofia) on käsitys, jonka mukaan kaikki tapahtumat ovat edeltävien syiden seurausta, tai sillä tavoin määräytyneitä, ettei voisi tapahtua mitenkään toisin (Sivistyssanakirja, www.suomisanakirja.fi/determinismi, haettu 10.10.2014).

Visio on toinen työni kannalta merkittävä tulevaisuuden tutkimuksen käsite. Se on eräänlainen ”tulevaisuuden tahtotila”, joka ”Määrittelee toimijan olemassaolon ja arvojen kannalta perustellun suunnan, jota kohden kannattaa edetä” (Heinonen ym. 2013). Jarvan mukaan visio on yksinkertaisesti ”haluttu skenaario” (Jarva 2013, 159).

Tulevaisuuskronotooppi on skenaariomenetelmän yhteydessä käytetty käsite, jolla tarkoitetaan joko kaikkia luotuja skenaarioita yhdistävää ajallis-paikallista näyttämöä tai yhden skenaarion omaa näyttämöä (Jarva 2013, 159). Mihail Bahtin (1979, 2008) ”käyttää termiä kronotooppi (kreikan *kronos* = aika ja *topos* = paikka), jolla hän tarkoittaa toiminnan näyttämöä.” Kronotooppi on kuitenkin samalla enemmän kuin pelkkä aika-paikka: se on erityinen maailma, jossa inhimillinen toimija toimii ja jonka kanssa hän on vuorovaikutuksessa. (Jarva 2013, 164.)

Ilmiöpohjainen opetus ja opiskelu on malli, jossa oppiminen keskittyy jonkin ”todellisen maailman ilmiön” ympärille. Ilmiötä tarkastellaan oppiainerajat ylittäen sen aidossa kontekstissa. (Rongas & Silander 2008.) Uuden peruskoulun opetussuunnitelmassa ilmiöiden tarkastelu sijoitetaan opetuksen eheyttämisen yhteyteen. Eheyttämisen tavoitteena on auttaa ymmärtämään opiskeltavien asioiden välisiä suhteita ja niiden keskinäisiä riippuvuuksia. (Opetushallitus 2014c, 28.) Toisaalta oppiainerajat ylittävä ilmiöiden tarkastelu ja eheyttävä opetus nähdään vaihtoehtoisena oppiainejakoisuudelle (Opetusministeriö 2010, 18).

Teemaopinnot ovat lukion uuden tuntijaon ja sitä edeltäneen työryhmämuistion (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014 & 2013) mukaan opetusta eheyttäviä ja oppiaineiden välistä

yhteistyötä lisääviä opintoja, joiden tarkoituksena on vahvistaa opiskelijoiden yhtä oppiainetta laajempien kokonaisuuksien hallintaa.



onilukutaito on nousee käsitteenä esiin uudistuvissa opetussuunnitelmissa ja niiden luonnoksissa. Uuden peruskoulun opetussuunnitelman mukaan sillä tarkoitetaan ”erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja”. Teksteillä monilukutaito-käsitteen yhteydessä tarkoitetaan ”sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kineettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa”. Oppilaiden katsotaan tarvitsevan monilukutaitoa osataksaan tulkita ympärillä olevaa maailmaa ja hahmottaa kulttuurista monimuotoisuutta. Monilukutaito on yksi uuden opetussuunnitelman laaja-alaisista osaamisen alueista. (Opetushallitus 2014c, 19-20.)

2.3 *Tulevaisuudentutkimuksesta*

Tulevaisuudentutkimusta ja historiaa yhdistää se, että ne molemmat tutkivat ihmisen toimintaa ja ihmistä ajan näkökulmasta. Molemmat toimivat ajan ehdoilla ja hyväksyvät sen perusmuuttujaksi, ollen siinä mielessä aikatieteitä. (Männikkö 2013, 31.) Männikkö kirjoittaa tutkijan suhteesta historiaan lisäksi seuraavasti: ”Tulevaisuudentutkijan empiirisenä tutkimuskohteena on useimmiten oma aika tai lähimenneisyys (joskus etäisempikin), joiden pohjalta hän tekee tulevaisuutta koskevia johtopäätöksiä”. Tulevaisuudentutkijan tiedonkohde ei kuulu havaintomaailmaan, vaan hän voi käyttää empiirisenä materiaalinaan vain tutkimuksen kohteen ulkopuolelta, lähimenneisyydestä tai nykyisyydestä peräisin olevaa aineistoa, ja hänen on tehtävä johtopäätöksensä näiden varassa. Näin ollen

tulevaisuudentutkimuksen havaintoaines tulee menneisyyden puolelta, kun taas tietoa tavoitellaan tulevaisuudesta. (Männikkö 2013, 34-35.)

Tulevaisuudentutkimus nähdään helposti hyvin yksisuuntaisena tutkimisena, prospektiivisena, etenevänä päättelynä nykyisyydestä ja menneisyydestä tulevaisuuden avoinna oleviin mahdollisuuksiin ja vaihtoehtoihin, ikään kuin aikajanalla eteenpäin. Historiantutkimus taas on tähän nähden käänteistä, retrospektiivistä, aikajanalla taaksepäin suuntautuvaa tutkimista. Tämä näkökulma ei kuitenkaan ole koko totuus, sillä niin historiaa kuin tulevaisuuttakin tutkitaan itse asiassa molempiin suuntiin. Tulevaisuudentutkimuksessa voidaan esimerkiksi rakentaa skenaarioita jostain tavoitellusta ja määritellystä tulevaisuuden tilasta kohti nykyhetkeä ja selvittää näin myös tavoiteltavan tilan mahdollisuuksia sekä keinoja siihen pääsemiseen. Tällaisen tutkimisen eli retrospektion idean tulevaisuudentutkimukseen soveltamisen pyrkimyksenä on vähentää nykyisyyden kahlitsevaa vaikutusta tulevaisuusajatteluun, torjua determinismiiä ja toisaalta lisätä luovaa tulevaisuuteen suhtautumista. (Männikkö 2013, 36-37.)

Tulevaisuudentutkimuksen tuottaman tiedon luonne on erityyppistä kuin esimerkiksi historiantutkimuksen. Tulevaisuudentutkimuksessa todellisuusvastaavuus ei ole yhtä merkityksellistä, sillä tieto on ennakoivaa ja näkemyksellistä³, ja se menettää käytännön merkityksensä tietämisen kohteen muuttuessa menneisyydeksi. Ratkaisevaa on sen sijaan tiedon kyky vaikuttaa tulevaisuuden toteutumiseen: tutkimisessa tulevaisuus on sekä tietämisen että tiedon käytön (eli tekemisen) kohde, kun taas historiantutkimuksessa menneisyydestä voidaan tie-

3 Malaskan mukaan (2003) näkemyksellinen tieto sisältää tosiasiatiedot ja näkemyksen, hänen mukaansa tulevaisuustieto on näkemyksellistä tietoa (Malaska 2003, 22).

tää, muttei enää vaikuttaa siihen. (Männikkö 2013, 37.) Jarvan mukaan tulevaisuudentutkimuksessa on varsin yksimielisesti hyväksytty Niiniluodon (1993) ja Malaskan (1993) edustama näkemys, jonka mukaan ”tulevaisuutta koskeva tieto on kontingenttia⁴, epävarmaa”. Hänen mukaansa ”Tämä tarkoittaa ensisijaisesti tulevaisuutta reaaliaailman ilmiönä”, eli siis vaikka ihmisten mielissä tulevaisuuskuvat ovatkin olemassa olevia, niiden suhde toteutumiseensa on epävarmaa. (Jarva 2013, 162.)

➤ skenaarioajattelu on nykyisin tulevaisuudentutkimuksen piirissä yleisimmin vaikuttava ajattelutapa. ”Skenaariomenetelmällä luodaan loogisesti etenevä tapahtumasarja, jonka tarkoituksena on näyttää, miten mahdollinen, joko todennäköinen, tavoiteltava tai uhkaava tulevaisuudentila kehittyä askel askeleelta nykytilasta”, lainaa Rubin Mannermaata. (Rubin 2002, sit. Mannermaa.) Skenaariomenetelmää käyttävä tulevaisuudentutkija tutkii nykyhetkeä ja siinä vallitsevia virtauksia etsien myös heikkoja signaaleja⁵. Tutkija käyttää hyväkseen eri tieteidен tutkimustuloksia laatien niiden sekä omien näkemystensä ja kuvittelukykyensä pohjalta skenaarioita tulevaisuudesta. (Rubin 2004.) Myös tähän työhön valitsemani tulevaisuudentutkimuksen menetelmä kuuluu skenaariomenetelmiin. Kerron siitä tarkemmin seuraavassa luvussa 2.4.

4 ”Tulevaisuuskisientutkimuksessa kontingentti on tapahtuma, joka voi joko tapahtua tai olla tapahtumatta” (Heinonen ym. 2013, 326).

5 Rubin määrittelee heikon signaalin yksittäiseksi ilmiöksi tai tapahtumaksi, joka ei tapahtuessaan vaikuta välttämättä tärkeältä, mutta joka voi olla tulevaisuuden muodostumisen kannalta kuitenkin jopa ratkaiseva tai tärkeä. Heikko signaali on tulevan muutoksen eräänlainen ensioire, jota voi olla vaikea havaita, ja siksi niiden jäljittäminen onkin yksi tulevaisuudentutkimuksen haastavimmista osa-alueista. (Rubin, Anita 2002. Tulevaisuudentutkimuksen käsitteitä. Teoksessa Kamppinen, Matti, Kuusi, Osmo & Söderlund, Sari (toim.) 2002. *Tulevaisuudentutkimus, Perusteet ja sovellukset*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 894.)

2.4 Skenaariodraama menetelmänä

Tulevaisuudentutkimuksessa ovat pitkään olleet keskeisenä paradigmaattiset⁶ teoriat ja metodit, ja myös skenaariomenetelmää on kehitetty enimmäkseen tässä viitekehyksessä. Alkujaan se kuitenkin perustui keksijänsä Herman Kahnin (Kahn & Bruce-Briggs 1972) mukaan filmiskenaarioon, jossa keskeistä on narratiivisuus. (Jarva 2013, 156.) Jarva selventää paradigmaattisen ja narratiivisen tietämisen eroja lainaten Jerome Bruneria (1986), jonka mukaan paradigmaattinen tapa ”*pyrkii täyttämään formaalin, matemaattisen kuvauksen ja selittämisen ihanteen*” luokittelua ja käsitteellistämistä käyttäen, sekä pyrkien luomaan systeemin, kun taas narratiivinen tapa pyrkii luomaan uskottavia ja koskettavia kertomuksia, kuvauksia ja draamaa, jonka ”*aineistoa ovat inhimilliset pyrkimykset ja toiminta sekä niiden toteutumista määrittävät kohtalon käänneet ja tekojen seuraukset*” (kursivoinnit alkup.). Jarvan mukaan skenaariokirjallisuudessa on usein kuitenkin jätetty huomiotta skenaarion narratiivinen luonne. (Jarva 2013, 156.)

△ Ilkuperäisessä merkityksessään skenaario tarkoittaa näytelmän toiminnallista käsikirjoitusta: tällainen skenaariokäsikirjoitus pitää sisällään ohjeet koko näytelmän tai elokuvan tuotantoväelle (ohjaajalle, näyttelijöille, lavastajille ja kuvaajille) toiminnasta, valaistuksesta, kuvakulmista, näyttelijöiden liikkeistä ja puvustuksesta (Rubin 2002). Sen avulla siis hahmotetaan koko toiminnan suunnitelma, kuten myös tulevaisuudentutkimukseen kehitetyssä skenaariodraamassa, jossa tavoitteena on luoda erilaisia mahdollisia skenaarioita tulevaisuudesta. Ske-

6 Tulevaisuudentutkimuksen käsitteissä Rubin määrittelee paradigman perusteorian, jonka valossa ilmiötä selitetään vakiintuneena olettamuksena tai ajatusmallina. Toisaalta se voi myös tarkoittaa tilannetta tai arvojärjestelmää kuvaavaa mallia tai kaaviota. (Rubin, Anita 2002. *Tulevaisuudentutkimuksen käsitteitä*. Teoksessa Kamppinen, Matti, Kuusi, Osmo & Söderlund, Sari (toim.) 2002. *Tulevaisuudentutkimus, Perusteet ja sovellukset*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 899.)

naariodraama on varsin puhtaasti narratiivinen menetelmä, jonka toteutustapa perustuu alkuperäiseen skenaarion teoriaan taustanaan elokuvateoria ja kirjallisuustiede (Jarva 2013, 156).

➤ kenaariodraamassa, kirjallisuuden draaman tapaan, käsitellään toimijaa tyypillisesti sekä objektina että subjektina, ja siihen sisältyy draamallinen konstruktio, rakenne. Rakenteella tarkoitetaan jännitettä toimijan ja hänen päämääriensä tai eri toimijoiden välillä, sekä jännitettä tapahtumien ja niiden krontoon (aika-paikka) välillä. Skenariodraamassakin on draamalle tuttuun tapaan alku, kehittäminen ja loppuratkaisu. Draamallisen rakenteen esitetään juonen avulla. Kirjoittamisen proseduuri juontaa juurensa formalistiseen elokuvateoriaan. Toisaalta skenaariodraaman rakentamisessa noudatetaan hermeneuttisen kehän periaatetta synteessin ja analyysin vaiheita vuorotellen. (Jarva 2013, 157.)


△ enetelmä on työkalu, joka palvelee työprosessia. Työprosessi koostuu tulevaisuudentutkimuksessa reaali- ja hypoteettisen maailman toiminnan, tapahtumien ja kohteiden muotoilemisesta kokonaiskuvaksi. Työkalua muotoillessa on mietittävä, mitä tarkoitusta se palvelee ja ketkä ovat sen käyttäjiä. Jarva kuvailee Asplundia (1979) mukaillen tulevaisuudentutkimuksen tehtäväksi eräänlaisten ”vastamaailmankuvien” muodostamisen ja ”hedelmällisen epävarmuuden” synnyttämisen. Tämä hänen mukaansa tarkoittaa sitä, että ”luotavat tulevaisuuskuvat ovat dialogissa tai dialektisessa suhteessa oman ajan maailmaan ja päätöksentekijöiden maailmankuvaan”. Näiden tulevaisuuskuvien tulee muuttaa tilanteen hahmotustapaa eikä vain projisoida nykyisyyttä tulevaisuuteen. Skenarioiden tulee siis muodostaa kontrasti nykyiselle maailmankuvalle, ja tätä varten on merkityksellistä määrittää skenaarion käyttäjät, yleisö,

jonka maailmankuvaan nähden kontrasti luodaan. (Jarva 2013, 157-158.)

Tulevaisuuksien draamallisessa muotoilussa on tärkeää heti alkuun määritellä myös niin sanottu tulevaisuuskronotooppi, eli se ”näyttämö”, jonne skenaariot sijoittuvat. Jarvan mukaan tässä on hyvä käyttää apuna Kenneth Burken (1945) inhimillisen toiminnan analysointiin kehittämää ”viisikkoa”: toimija (agent), tavoite (goal), näyttämö (scene), toiminta (action) ja keinot (agency). Tässä näyttämö (scene) on tapahtumien ajallinen ja paikallinen näyttämö, siis sekä koko tulevaisuuskronotooppi (sisältäen koko skenaariosarjan mahdolliset tulevaisuudet) että yhden skenaarion kronotooppi. (Jarva 2013, 158-159.)

Tulevaisuusskenaarion muotoilu on aloitettava kokonaisuuden hahmottamisesta käsin, ja tässä edellä mainitut Burken viisi termiä luovat mainion viitekehyksen työhön otettavien ilmiöiden ja muuttujien rajaamiselle. Näiden termien avulla voidaan määrittää draamallisen kertomuksen peruselementit, jotka ovat ensin jossakin alkutilassa ja joiden muutoksesta draama muodostuu. Juonen jatkuvuus tai epäjatkuvuus ovat yhtä mahdollisia draamassa. Työprosessi etenee kokonaisuuden hahmottamisen jälkeen sen analysoimisella ja detaljien lisäämisellä, minkä jälkeen valmistetaan skenaario. Tämä prosessi voidaan Jarvan mukaan rinnastaa hermeneuttiseen kehään. Prosessi perustuu osin peräkkäisiin ja osin rinnakkaisiin (jatkuviin) vaiheisiin. Käytössä on usein kolmen skenaarion sarja: uhkaskenaario, nykyisen kehityksen jatkuminen ja haluttu skenaario eli visio. Prosessi voi myös määritellä yhden tai useamman akselin, joille skenaariot sijoittuvat, esimerkiksi pessimismi-optimismi. Jokaiselle skenaariorille luodaan myös vähintään synopsis eli draaman luuranko (voidaan myös luoda tarkemmat osat: synopsis, treatment (kehitetty kertomus), viimeistelty skenaario), jon-

ka jälkeen skenaariot kootaan ja opus julkaistaan eli saatetaan käyttäjien käyttöön. Tätä viimeistä vaihetta Jarva painottaa, sillä hänen mukaansa on muistettava menetelmän (ja käsittääkseni koko tulevaisuudentutkimuksen) työkalunomainen luonne. Arkkistoihin hautautuva työ ei palvele ketään. (Jarva 2013, 159-161.)

 ovellan skenaariodraamaa menetelmänä luvussa 6 *Tulevaisuuden kuvis* luodessani kolme tulevaisuuden skenaariota kuvikselle. Skenaariot olen kirjoittanut kertomusten muotoon. Pyrin kuvailemaan jokaisessa kertomuksessa sille keskeisen ajallisen ja paikallisen tulevaisuuskronotoopin, draaman toimijat, heidän pyrkimyksensä ja keinonsa, sekä tästä syntyvän toiminnan. Koko skenaariosarjan kronotooppi sijoittuu ajallisesti ja paikallisesti samalle näyttämölle eli 2030-luvun Suomeen, mutta kussakin kertomuksessa on sen sävyille ominainen oma kronotooppinsa, joka kuvaa tarkemmin kertomukseen vaikuttavaa taustaa. Sisältö kertomusten kronotooppeihin nousee pääosin koulun tulevaisuutta käsittelevästä luvusta 5 *Miltä koulumaailman tulevaisuus näyttää?*. Kyseisessä luvussa esiin nousseet seikat vaikuttavat merkittävästi myös skenaarioiden muihin osiin, vaikka esimerkiksi kuviksen tilaa skenaarioissa pyrinkin rakentamaan erityisesti keskittyen luvussa 4.4 *Keskustelut kuviksesta* ja osin luvun 4 muissa osissa esiin nousseisiin teemoihin nojaten. Lisäksi olen skenaarioita kasatessani viitanut myös muutamia seikkoja tarkentaakseni joihinkin vasta tässä vaiheessa mukaan tulleisiin spesiaalitiedon lähteisiin (kuten Tilastokeskuksen ennusteet). Vaikka luomani skenaariot perustuvatkin aiempaan tulevaisuudentutkimukseen (koulun tulevaisuutta koskevien raporttien muodossa) ja toisaalta nykyhetkessä käytyihin asiantuntijakeskusteluihin (kuvisope@-lista), rakentuvat ne toki lopulta oman kuvittelukykyäni ja näkemykseni varaan.

2.5 Sisällönanalyysi

✂ sisällönanalyysi on tekstianalyysimenetelmä, jolla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Diskurssianalyysistä menetelmä eroaa siinä, että sisällönanalyysillä etsitään tekstin merkityksiä, sen sijaan että pyrittäisiin tuottamaan niitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103-104.) Laadullista aineistoa analysoitaessa on tarkoituksena lisätä sen informaatioarvoa: hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan selkeää ja yhtenäistä informaatiota. Laadullisessa käsittelyssä aineisto hajotetaan ensin osiin, käsitteellistetään ja kootaan sitten uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. (Emt. 2009, 108.)

Käytän opinnäytteessäni niin sanottua aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jonka vaiheet voi kiteyttää karkeasti kolmeen vaiheeseen: ”1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 32) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Pelkistämisessä voidaan joko tiivistää tai pilkkoa informaatiota osiin, ja keskeistä on, että tätä vaihetta ohjaa tutkimustehtävä. Aineistosta siis esimerkiksi merkitään tutkimuskysymyksiin nähden olennaiset kohdat tai ilmaukset, ja otsikoidaan ne pelkistäen. (Emt. 2009, 109-110.) Itse käsittelin tekstitiedostoiksi muuttamani sähköpostikeskusteluketjut sivuhuomautuksin ja värillisin alleviivauksin. Sivuhuomautuksiin merkitsin kussakin ketjussa mielestäni keskeisiksi nousseita asiasanoja sekä aiheen tiivistyksiä ja värimerkinnoilla pyrin huomioimaan eri tulevaisuusskenaarioihin viittaavat kommentit (uhka, nykyisen toiminnan jatkuminen, visio).

△ aineiston ryhmittelyvaiheessa puolestaan käydään tarkasti läpi aineiston alkuperäiset ilmaukset ja luokitellaan ne samankaltaisuuksien ja eroavuuksien mukaan. Ryhmittelyllä ai-

neisto tiivistyy, ja sen avulla saadaan luotua alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110-111.) Aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen lomittuu osin ryhmittelyn kanssa ja tarkoituksena siinä on jatkaa luokitusten tekemistä alemmista ylempiin luokkiin edeten lopulta alkuperäisinformaation kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Emt. 2009, 111). Tutkin aineistoani samanaikaisesti ikään kuin kahdella linssillä: ensisijaisesti pitäen silmällä tutkimuskysymykselleni keskeistä kuvis-oppiaineen tulevaisuutta ja toisaalta menetelmäni skenaarioiden jaottelua (uhka, nykyisen toiminnan jatkuminen ja haluttu tulevaisuus). Ryhmittelin aineiston aiheet kolmeen pääluokkaan: ne koskivat opettajuutta, oppiaineen asemaa ja arvostusta sekä muuttuvaa kuvista muuttuvassa koulussa. Oppiaineen asemaa ja arvostusta koskevan ryhmän jaoin vielä kahteen alaluokkaan, oppiaineen yleisiin perusteluihin sekä oppilaiden vakuuttamiseen käytettävien perusteluihin. Näiden pohjalta koostin luvun 4.4 *Keskustelut kuviksesta*.

3 AINEISTONI JA KIRJALLINEN TAUSTAMATERIAALI

Tässä luvussa esittelen työni aineistona toimivat keskustelut ja julkaisut sekä taustamateriaalin, jonka pohjalte tutkimuksen rakennan. Aineistoni jakautuu sisällöltään kahteen aihepiiriin: ensimmäisessä luvussa *3.1 Kuviksen perustelut ja satavuotinen keskustelu* esittelen kuviksen osalta työssä käyttämäni kirjallisuuden, julkaisut ja keskustelut ja toisessa luvussa *3.2 Koulun tulevaisuuden näkymät* esittelen julkaisut, joiden pohjalta rakennan työssä kuviksen tulevaisuuden toimintaympäristön.

Kuviksen tulevaisuudennäkymiä varten valitsemani keskusteluaineiston käyttöä perustelen tarkemmin sen esittelyn yhteydessä. Koulun tulevaisuutta pohtivat julkaisut puolestaan valikoituivat työni tausta-aineistoon hyvin luonnollisesti, sillä ne asettuvat samaan aikahaarukkaan työni kanssa, ja toisaalta niissä on tutkittu juuri sen toimintaympäristön muutoksia ja tulevaisuutta, johon kuvis työni näkökulmasta sijoittuu. Lisää siitä kuinka tätä materiaalia käytän, kerron sen esittelyn yhteydessä luvussa 3.2.

3.1 Kuviksen perustelut ja satavuotinen keskustelu

Pirkko Pohjakallio (Pohjakallio 2005) tutki väitöskirjassaan *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut* kuvataidekasvatuksen historiaa ja sen eri aikoina muutuneita perusteluita. Luvussa *4.1 Kuvis ennen* erittelen, pääosin

Pohjakalliota lainaten ja hänen tekstiinsä viitaten, kuvataidekasvatusta menneinä vuosikymmeninä luodakseni taustaa sille, millaista koulukuvius on ollut aiemmin ja kuinka tämänhetkiseen tilaan on tultu. Pohjakallio keskittyy teoksessaan pääosin peruskoulua edeltäneeseen aikaan, ja näin ollen viittaa samassa luvussa myös peruskoulun aikaisiin opetussuunnitelmiin: vuonna 1985 voimaan tulleeseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Kouluhallitus 1985) sekä 1994 tulleeseen lukion opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 1994).

Luvussa 4.2 *Kuvis nyt* keskityn kuviksen tämänhetkiseen tilaan viitaten kirjoitushetkellä⁷ voimassa oleviin peruskoulun (Opetushallitus 2004) ja lukion (Opetushallitus 2003) valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin. Lisäksi viittaa näistä opetussuunnitelmista käydyn keskustelun synnyttämiin Pohjakallion ajatuksiin kuvisopetuksen tulevaisuudesta (Pohjakallio 2005), ja vertaan näitä ajatuksia nyt perusopetuksen opetussuunnitelmaluonnoksessa (Opetushallitus 2014a ja 2014b) (ja sittemmin myös hyväksytyissä opetussuunnitelman perusteissa) esiin tuleviin näkemyksiin.

Uusien opetussuunnitelmien vaikutuksesta kuviksen opetukseen kirjoitan luvussa 4.3 *Miten opetussuunnitelmat asettavat kuviksen?*. Luvussa viittaa perusopetuksen uuteen hyväksyttyyn opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2014c) sekä luonnokseen tulevasta lukion tuntijaosta: 2013 julkaistu *Tulevaisuuden lukio – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013) sekä vuoden 2014 lopussa hyväksyttyyn valtioneuvoston asetukseen lukion valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014).

7 Molemmista opetussuunnitelmista on valmisteilla ja osin jo hyväksyttynäkin uudet perusteet, jotka astuvat voimaan syksyllä 2016 (Opetushallitus 2015. OPS2016 Aikataulu. <http://www.oph.fi/ops2016/aikataulu> haettu 3.2.2015 ja Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Lukion tuntijako. http://minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/lukio/index.html haettu 3.2.2015).

uvussa 4.4 *Keskustelut kuviksesta* tutkin viime aikoina (vuosina 2011-2014) kuvisope@-sähköpostilistalla käytyjä keskusteluja (yhteensä 9 keskusteluketjua) kuvisopetuksen tulevaisuudesta sekä tämänhetkisestä tilasta. Ammattikuntamme keskustelee vilkkaasti alastamme ja siihen liittyvistä muutoksista varmasti useilla foorumeilla, mutta yksi erittäin vilkas kanava on tämä Kuvataideopettajat ry:n ylläpitämä kuvisope@-lista, joka on avoin ”kenelle tahansa mistä tahansa taideopetukseen/-kasvatukseen liittyvästä aiheesta ja asiasta”, kuten Kuvataideopettajat ry:n verkkosivulla kuvaillaan⁸. Keskustelu listalla on melko vapaamuotoista, mutta hyvin asiapitoista. Keskusteluiden aiheet vaihtelevat opetuksen valtakunnallisista kysymyksistä arkipäiväisiin opetusvinkkeihin. Erityisesti kuvataiteen opetukseen vaikuttaviin muutoksiin listalla reagoidaan ahkerasti ja usein hyvin tarkkaan perustellen. Onkin tärkeää käydä keskusteluja niin julkisilla foorumeilla kuin kollegoidenkin kesken. Alamme muuttuu koko ajan, mutta keskustelu kuvisopetuksen puolesta ja sen perusteluista ei lakkaa: ”Aina sama taisto jatkuu – toista sataa vuotta jo”, kuten Pirkko Pohjakalliokin eräässä listan keskustelussa toteaa (Kuvisope@-lista 2014a). Viittaankin opinnäytteesäni juuri tällä listalla käytyihin keskusteluihin.

Valitsin listan keskustelut osaksi aineistoani, sillä koen, että listan vapaamuotoisuus ja aivoriihimäiset pitkätkin keskusteluketjut tuovat hyvin esiin alamme ammattilaisten toistuvasti tärkeinä pitämiä aiheita. Mielestäni vastaavaa aineistoa ei olisi saanut esimerkiksi pelkästään lehtien mielipidepalstoille kirjoitetuista kannanotoista tai lehdissä julkaistuista artikkeleista (vaikka monet niistä sisällöllisesti tukevatkin listalta nousevaa aiheistoa). Mietin myös vaihtoehtona joidenkin kuvisopettajien tai alan muiden vaikuttajien haastatteluja, mutta arvelin etten

8 <http://www.kuvataideopettajat.fi/fi/Toiminta/kuvisope-lista> (Haettu 3.2.2015)

saisi vastaavaa näkökulmien rikkautta työni laajuuteen soveltavalla haastattelumäärällä. Toisaalta vaikka listalla keskustelu on vapaamuotoista, ja monet keskustelijat varmasti tuntevat toisensa myös listan ulkopuolella, ei keskustelu ole mielestäni liian henkilökohtaista eivätkä keskustelunaiheet arkaluontoisia. Viitataan kuitenkin listaan anonyymisti ja siteeraan listan keskusteluja pääosin vain yleisellä tasolla, sillä ensinnäkin haluan kunniottaa keskusteluihin osallistuneiden henkilöiden yksityisyyttä ja toisekseen en tutkimukseni kannalta koe tarpeelliseksi nostaa esiin, kuka sanoo ja mitä. Nostan keskusteluista esiin muutaman suoran lainauksen ja näiden ilmausten esittäjiin olen ollut henkilökohtaisesti yhteydessä.⁹

listan keskusteluihin liittyen viitataan myös vuonna 2011 Opetushallituksen julkaisemaan raporttiin *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset*¹⁰ ja sen yhteydessä olleeseen artikkeliin *Miksi poikia ei kuvataide kiinnosta?* (Vira & Pohjakallio 2011) sekä Opetushallituksen seurantaraporttiin *Sukupuolenmukaista vaihtelua koululaisten oppimistuloksissa ja asenteissa* (Jakku-Sihvonon 2013), jossa kommentoidaan samaa aihetta.


3.2 Koulun tulevaisuuden näkymät

Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi 2010 peruskoulun lähitulevaisuutta koskevan muistionsa *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* (Opetusministeriö 2010), jonka taustaksi oli aloitettu oppimisen tulevaisuutta luo-

9 Arvioin aineistoni arkaluonteisuutta ja käytettävyyttä muun muassa Turtiaisen & Östmanin artikkelin ja siinä esitetyn McKeen & Porterin (2008;2009) kaavion avulla (Turtiainen, Riikka & Östman, Sari 2013. Verkkotutkimuksen eettiset haasteet: Armi ja anoreksia. Teoksessa Laaksonen, Salla-Maaria, Matikainen, Janne & Tikka, Minttu (toim.) *Otteita verkosta - Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino, 49-67).

10 Sirkka Laitinen & Antti Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus. PDF-tiedosto. http://www.oph.fi/download/131643_Taito-ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf (Haettu 25.2.2015)

taava tutkimus. 2011 julkaistiin tähän Opetushallituksen alulle panemaan Oppimisen tulevaisuus 2030 -barometriin liittyen sekä perusopetuksen että lukion tulevaisuudennäkymiä hiukan pidemmälle suuntaavat julkaisut *Toinen koulu, toinen maailma, Oppimisen tulevaisuus 2030* (Linturi & Rubin 2011)¹¹ ja *Toinen koulu, toinen maailma, Lukion tulevaisuus 2030* (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011).

 *Perusopetus 2020* -muistio on taustamateriaali, joka tähtää valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman uudistamiseen. Perusopetuksen tavoitteiden ja tuntijakoehdotuksen lisäksi muistio sisältää laajempaa pohdintaa koulun ja koulutuksen tulevaisuudesta, ja erityisesti tämä sisältö on mielekästä opinnäytetyöni kannalta. Mielenkiintoiseksi nousee erityisesti luku 3 *Toimintaympäristön keskeiset muutokset ja niiden vaikutus osaamisvaatimuksiin ja koulutyöhön* (Opetusministeriö 2010, 29). Tässä luvussa käsitellään ja kootaan yhteen Opetusministeriön ja Opetushallituksen omassa tulevaisuustyössään kasaamia johtopäätöksiä liittyen muuttuvaan yhteiskuntaan ja koulun toimintaympäristöön, ja sen vaikutuksista tulevaisuuden koulutyöhön. Lisäksi ”tarkastellaan sellaisia toimintaympäristön muutoksia, jotka useissa selvityksissä ovat nousseet yhteiskunnan keskeisiksi megatrendeiksi” (Opetusministeriö 2010, 29). *Perusopetus 2020* -muistion taustalla on muun muassa asiantuntijaryhmän järjestämiä asiantuntijaseminaareja, Opetushallituksen verkkosivuilla toiminut avoin perusopetuksen tulevaisuuteen liittyvä kansalaiskeskustelu sekä yhteistyössä Otavan opiston, Turun yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen ja Demos ry:n kanssa järjestetty eDelfoi -menetelmällä toteutettu *Oppimisen tulevaisuus 2030* -asiantuntijapaneeli, jonka tuloksis-

11 Lisäksi barometristä julkaistiin laajempi pääraportti nimellä *Oppimisen tulevaisuus 2030* (Linturi, Hannu, Latio, Tormmi, Rubin, Anita, Sirén, Olli & Linturi, Jenni 2010, *Oppimisen tulevaisuus 2030*. Otavan Opiston Osuuskunta, Demos Helsinki, Turun yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskus 2010).

ta kehitettiin opetuksen tulevaisuutta luotaava barometri. Barometri tarkastelee muun muassa ”oppimisen ja tarvittavien tietojen ja taitojen muutosta”, ”koulun arvoja ja toimintatapoja” sekä ”koulun toimintaympäristön muutoksia”. (Opetusministeriö 2010, 7.) Barometrin tuloksista on koottu julkaisu, joista kerron lisää seuraavassa.

Toinen koulu, toinen maailma, *Oppimisen tulevaisuus 2030* -julkaisu on ensimmäisen kierroksen barometria käsittelevä julkaisu. Julkaisussa tarkastellaan, millainen koulu on (erityisesti peruskoulu) ja millaista mahdollisesti on opetus kahdenkymmenen vuoden kuluttua. *Toinen koulu, toinen maailma, Lukion tulevaisuus 2030* -julkaisu puolestaan on osaraportti barometrin toisesta vuosikierroksesta, ja se keskittyy lukion tulevaisuuteen. Erittelen julkaisuissa kuvattuja barometrin tuloksia luvussa 5 *Miltä koulun tulevaisuus näyttää?*, ja tässä luvussa ko-koan myös *Perusopetus 2020* -muistiossa kuvattuja koulun toimintaympäristöön vaikuttavia muutoksia.

Oppimisen tulevaisuusbarometri toteutettiin Delfoi-menetelmän avulla. Tämä on asiantuntijamenetelmä, jonka avulla pyritään saamaan asiantuntijoiden ”sekä valistuneita arvaus-
uksia, perusteltuja mielipiteitä että hiljaista tietoa” mahdollisista tulevaisuuden vaihtoehtoista. Se on usein kyselymuotoinen laadullinen tutkimus, joka voidaan toteuttaa myös verkkopohjaisena. (Linturi & Rubin 2011, 14.) Oppimisen tulevaisuutta käsittelevä barometri järjestettiin kahden asiantuntijapaneelin avulla, ja mukana oli niin sanotut sisä- ja ulkopaneelit. Sisäpaneeli koostui oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoista, ja ulkopanelistit puolestaan tulivat yhteiskunnan muilta alueilta niin, että mahdollisimman monet aiheeseen liittyvät intressit tulisivat tarkasteluun. Panelisteille esitettiin tulevaisuuteen kohdistuvia väitteitä, joiden toteutumista he arvioivat akseleilla

todennäköistä - ei-todennäköistä sekä toivottavaa - ei-toivottavaa, minkä lisäksi he saivat kommentoida anonyymisti väittämiä ja perustella vastauksiaan. Delfoi-tutkimus toteutetaan yleensä useammalla vastauskierroksella. Tämä barometri on toteutettu kolmena kierroksena. (Emt. 2011, 15-16.) Näistä peruskoulua ja lukiota koskevat raportit ovat juuri kahdelta eri kierrokselta.

Ensimmäisen kierroksen raportin loppuun on kirjoitettu saadun tiedon pohjalta myös viisi tulevaisuustarinaa. Nämä on kasattu niin sanotun tulevaisuustaulukon avulla, joka on yksi skenaariomenetelmiin kuuluva tulevaisuudentutkimusmenetelmä. (Linturi & Rubin 2011, 131-135). Sovellan näiden julkaisujen taustatyössä syntynyttä asiantuntijamateriaalia (mielipiteitä ja näkemyksiä koulun tulevaisuudesta) valikoiden, enkä siis suoraan käytä esimerkiksi barometrin pohjalta rakennettuja valmiita tulevaisuustarinoita työssäni. Päädyin tähän ratkaisuun siksi, että halusin tuottaa tulevaisuustarinat nimenomaan kuviksen näkökulmasta, ja koin, että tiivistämällä alkuperäistä julkaisuissa esiteltyä asiantuntijamateriaalia ja soveltamalla sitä yhdessä kuviksen materiaalin kanssa saan paremmin fokusoitua skenaarioideni sisällön.

4 MIKSI KU~~V~~ISTA?¹²

Tässä luvussa käsittelen koulun kuvisopetusta. Pyrin kuvailemaan suomalaisen kuvisopetuksen muutoksia tähän päivään saakka luodakseni taustan tulevaisuuden kuvisopetuksen skenaarioilleni. Lisäksi käsittelen alan ammattilaisten tämänhetkistä keskustelua aineemme perusteluista ja tulevaisuudesta sekä uuden opetussuunnitelman antamia raameja tulevaisuuden kuvisopetukselle.

En tee opinnäytteessäni tarkoituksella sen tarkempaa erottelua perusopetuksen ja lukio-opetuksen välille, vaan pyrin käsittelemään rinnakkain ja lomittain näitä molempia kuvataiteen kouluopetuksen alueita. Perusopetukseen viitatessani tarkoitan pääosin yläkouluun (luokille 7-9) keskittyvää opetusta, sillä alakouluissa ei ainakaan tällä hetkellä eikä aiemmin ole yleisesti toiminut päätoimisia kuvataideopettajia.

4.1 Kuvis ennen

Pirkko Pohjakallio (2005) kuvaa väitöskirjassaan *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut* kuvataidekasvatuksen historiaa ja sen eri aikoina muuttuvia perusteluita. Tässä luvussa erittelen, pääosin Pohjakalliota lainaten ja hänen tekstiinsä viitaten, kuvataidekasvatusta menneinä vuosikymmeninä luodakseni taustaa sille, millaista koulukuvis on ollut aiemmin ja kuinka tämänhetkiseen tilaan on tultu.

¹² Luvun 4 otsikko *Miksi kuvista?* viittaa Pirkko Pohjakallion samannimiseen väitöskirjaan vuodelta 2005, johon myös viitataan useasti tässä luvussa, sekä ylipäätään oppiaineemme perustelemissen aikojen saatossa, nyt ja tulevaisuudessa.

Σ uomessa peruskoulua edeltävinä vuosikymmeninä kuva-
taidekasvatuksen keskeiset sisällöt vaihtelivat ns. teolli-
suuspiirustuksesta (Pohjakallio 2012) ja ”lasten taiteesta” (Poh-
jakallio 2005, 60) aina miljöökasvatukseen (Emt. 2005, 79) ja
kulutusympäristön kritiikkiin (Emt. 2005, 85) saakka. Esimer-
kiksi toisen maailmansodan jälkeen ns. ”lasten taide” ja luova
itseilmaisuus alkoivat painottua silloisten piirustuksenopettajien
keskuudessa näkyen muun muassa alan julkaisussa *Styluksessa*
(Emt. 2005, 60). Ajan lapsikeskeinen taidekasvatus ylisti lap-
sen luontaista luovuutta ja sen tavoitteena oli kasvattaa lapsista
vapaalla tekemisellä ja askartelulla rikkaita persoonallisuuk-
sia (Emt. 2005, 62). Samoihin aikoihin 1950-luvulla itseilmai-
sun lisäksi tuotiin esiin myös Bauhaus-henkistä designopetus-
ta: Kuvaamataidonopettajain (oppiaineen nimi kuvaamataito
1950-luvun alusta lähtien) liiton vuoden 1954 talvipäivillä Ilma-
ri Tapiovaara esitteli muotoilun ongelmien ratkaisuuun pyrkivää,
luonnosta neuvoa ottavaa opetusta. Designopetus, rakenteiden
ja sommittelun yleispäteviin periaatteisiin nojaten, alkoi pian
ottaa valtaa ja sen kannattajat kritisoivat kovaan ääneen ”lasten
taiteen” epä-älyllisyyttä. (Pohjakallio 2005, 63-64.)


1 960-luvulla tapahtui koulutuspolitiikassa tärkeä muutos,
kun eduskunta sääti kaikille yhteisestä, yhdeksänvuotisesta
peruskoulusta. Peruskouluun siirryttiin asteittain 1970-luvun
aikana. Tuo päätös itsessään vaikutti jo 60-luvulla opetuksen
sisältöihin ja niistä käytäviin keskusteluihin. Peruskoulun tar-
koituksena oli tarjota tasa-arvoinen opetus kaikille verrattuna
aiempaan kansakoulu-oppikoulu-järjestelmään, jossa oppikou-
lussa (nykyiseltä viidenneltä luokalta alkaen) opiskelivat usein
vain sivistyneistön lapset. Tämä merkitsi muutoksia siis myös
kuvaamataidon opetukseen niin määrällisesti kuin sisällöllises-
tikin: entisen oppikoulun kaksi ensimmäistä luokkaa siirtyivät
kuvaamataidon opettajilta uuden peruskoulun luokanopettajil-


le (entisille kansakoulun opettajille) ja toisaalta oppilasaines, ja näin ollen myös opetuksen sisällöt, muuttuivat. Aiempi yhteiskunnan hyväosaisten lapsille sivistystä tukemaan suunniteltu opetussisältö tuli muuttaa vastaamaan koko ikäluokan tarpeita. (Pohjakallio 2005, 69-70.)

▷esignopetus sai myös kilpailevia näkemyksiä: 1960- ja 1970-luvuilla otettiin käyttöön, tällöin ilmeisen suosittu käsite, ”tiedostaminen”, jolla tarkoitettiin yhteiskunnallisesti vastuullista asennetta. Kuvaamataidon opetus haluttiin nähdä ongelmanratkaisuna ja laajan visuaalisen kulttuurin kysymysten opiskeluna. Tällaista uudenlaista opetussisältöjen määrittelyä tapahtui myös siksi, että keskustelussa peruskoulusta kaavailtiin muun muassa kuvaamataidon ja käsityön yhdistämistä, ja tietyt tahot halusivat ilmeisesti tehdä selväksi erot näiden aineiden poikkeavista tavoitteista. (Pohjakallio 2005, 71-72.) Tähän joukkoon kuului myös Styluksen silloinen päätoimittaja Annikki Arola-Anttila, joka ymmärtääkseni etsi tehokkaasti keinoja kuvaamataidonopetuksen ”tieteellistämiseksi”. Hän korosti ”...kuvaamataitoa ajattelun, suunnittelun ja ongelmanratkaisun taitoja antavana oppiaineena, ”probleemiopetuksena” ” kirjoittaa Pohjakallio (Emt. 2005, 72). Hän peräänkuulutti visuaalisen kentän hahmottamista, visuaalisen kentän integrointia ja yhteiskunnallisiin kysymyksiin paneutuvaa työskentelyä. (Emt. 2005, 73-74.)

Uuden peruskoulun opetussuunnitelmaa luotaessa (1970) puhuttiin kokonaisopetussuunnitelmasta, jossa opetus olisi ongelma- eikä oppiainekeskeistä, ja ajatuksena oli sulauttaa lähisukuisia oppiaineita keskenään (Pohjakallio 2005, 86). Näin myös olemassa ollut oppiaine kuvaamataito olisi ollut sellaiseen häviämässä koulun oppiainepaletista, ja sen tilalle ehdotettiin ainetta nimeltä muotoaminen. ”*Muotoaminen sisältää siis piirtämistä, luovaa askartelua ja käsityötä*” lainaa Pohjakallio uu-

den peruskoulun opetussuunnitelmaluonnosta (kursivointi alkup.). Lisäksi suunnitelmassa kirjoitettiin esteettisestä kasvatuksesta, joka muotoamisen lisäksi sisältyisi musiikin, kirjallisuuden ja runouden opintoihin. (Emt. 2005, 87-88.) Muotoaminen jäi kuitenkin vain suunnitelmatasolle, sillä julkisen keskustelun ja kulttuurialan vaikuttajien vetoomusten tukemana kuvaamataito säilyi oppiaineena uudessa peruskoulussakin (Emt. 2005, 116-117).

 en sijaan uusi peruskoulun opetussuunnitelma kuvaamataidon osalta sisälsi laajan visuaalisen kulttuurin alueen: *kuvan tekemisen keinot, joukkotiedotuskasvatuksen, ympäristökasvatuksen, taidehistorian, kirjaimet ja kirjoituksen sekä kokonaisilmäyksen*, (kursivointi alkup.) luettelee Pohjakallio lainaten peruskoulun Pops-opasta vuodelta 1976. Peruskoulun myötä, 1970-luvulla, tiedollinen ja teoreettinen aines saivat vahvan sijan kuvaamataidon opetuksessa. Joukkotiedotuskasvatus (nykyisin mediakasvatus) tuli pakolliseksi osaksi myös kuvaamataidon-opettajien koulutusta, ja se toi mukanaan semiotiikasta ja tiedotuskasvatuksesta ammentavaa teoriapohjaa. (Pohjakallio 2005, 117.)

 ohjakallio keskittyy tekstissään vuosikymmeniin ennen peruskoulua, mutta mainitsee kuitenkin, että peruskoulun vauhtiin lähdettyä, 1980-luvulle ja 1990-luvulle siirryttäessä, jäivät nuo nyt taas 2000-luvun alusta saakka hyvin keskeisiksi nousseet, kriittiset median ja visuaalisen kulttuurin tulkintaan liittyvät kysymykset taka-alalle, ja noina vuosikymmeninä koulussa keskittyttiin enemmän esimerkiksi taiteen terapeuttisuuteen ja ihmisen ympäristösuhteeseen. Toisaalta noin 1900-luvun muutamana viimeisenä vuosikymmenenä ajankohtainen teknologinen murros nousi myös mukaan taideopetukseen. (Pohjakallio 2005, 216.)

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kuvataan kuvaamataidon opetuksen tavoitteeksi luovan ilmaisun tukemista: stereotypioista ja kaavoista irtaantumista. Toiseksi tavoitteeksi kuvaillaan näkemisen harjoittamista: motorikan, tekniikkojen ja materiaalin hallinnan harjaannuttamista aistien ja mielikuvituksen avulla sekä taiteellisen, luovan persoonallisen ilmaisun hakemista ja arviointia. Lisäksi oppiaineen sisältöä kuvataan seuraavasti: ”Luova ilmaisu kuvaamataidossa on parhaimmillaan kuvataiteellista toimintaa, jossa yhdistyvät tunne, tiedon ja taidon hallinta sekä persoonallinen näkemys”. (Kouluhallitus 1985, 201.) Näiden pohjalta näyttää tosiaan siltä, että keskeisimpänä linjauksena on oppilaan luovan ilmaisun tukeminen ja kehittäminen, minkä voisi liittää tuohon Pohjakallion mainitsemaan taiteen terapeuttisuuteen.

Toisaalta opetussuunnitelman yleisiin aihekokonaisuuksiin viitattaessa mainitaan, että ”Kuvaamataito soveltuu erittäin hyvin joukkotiedotuskasvatukseen, kansainvälisyyskasvatukseen ja ympäristökasvatukseen aihekokonaisuuksien toteuttamiseen” (Kouluhallitus 1985, 205). Oppiaineen sisältöä eli opiskeltavia aiheita ja tekniikoita listattaessa mainitaan myös omana alueenaan ”valokuva, elokuva, tv ja video” (Kouluhallitus 1985, 204). Näin ollen näyttäisi siltä, ettei tuo 1970-luvun joukkotiedotusoppi jäänyt kokonaan unholaan tuonakaan vuosikymmenenä, mutta saattaa tosin olla niin, että käytännössä keskityttiin kuitenkin enemmän esimerkiksi tuohon aihekokonaisuuksissakin mainittuun ympäristökasvatukseen, josta Pohjakallio mainitsi. Toisaalta 1990-luvun opetuksessa, tällä kertaa lukion opetusta linjaavia Lukion opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 1994) tarkasteltaessa, näkyy selvästi ympäristökasvatuksellinen painotus. Ympäristökasvatus näkyy sekä yhtenä neljästä kuvaamataidon keskeisestä sisältöalueesta (ympäristöestetiikka) (Opetushallitus 1994, 103) että painospainotuksena kursseissa:


kuvaamataidossa on kaksi pakollista kurssia, joista ensimmäinen on ”Taide ja kuva” ja toinen on ”Ympäristö ja kuva”.

4.2 *Kuvis nyt*

Tällä hetkellä vielä voimassa olevien opetussuunnitelmien (peruskoulun vuodelta 2004 ja lukion vuodelta 2003) mukaan kuvataideopetuksessa (oppiaineen nimi muuttui vuonna 1999 kuvaamataidosta kuvataiteeksi), sekä peruskoulussa että lukiossa, on tavoitteena, että oppilas oppii ymmärtämään ympäröivän maailman ja yhteiskunnan visuaalisia ilmiöitä ja visuaalista kulttuuria. Tavoitteena on, että opetus kytkeytyy oppilaan omaan elämään ja hänelle merkityksellisiin kokemuksiin. (Opetushallitus 2003, 200; 2004, 236.) Peruskoulussa suunnitelman mukaan ”taiteellisen ilmaisun ja toiminnan lähtökohtina ovat ympäristön kuvamaailma, aistihavainnot, mielikuvat ja elämykset” (Opetushallitus 2004, 236), kun taas lukiossa ”opetuksen lähtökohtana on oppilaan oma kokemus, jonka pohjalta opiskelija toteuttaa monipuolisia kuvien tuottamis- ja tulkintaprosesseja” (Opetushallitus 2003, 200). Peruskoulussa ensimmäisten neljän vuoden aikana keskitytään aistihavaintojen tekoon ja mielikuvituksen käyttämiseen lähestymistavan kuvataiteeseen ollessa leikinomainen. Viidenneltä luokalta peruskoulun yhdeksänteen luokkaan saakka opetus painottuu kuvan merkitykseen ilmaisun ja viestinnän välineenä sekä kuvallisen ilmaisun ja mediateknologian hallintaan. (Emt. 2004, 236-238.) Lukiossa puolestaan on tarkoituksena syventää opiskelijoiden visuaalisen kulttuurin yleissivistystä ja luoda pohjaa jatko-opinnoille (Emt. 2003, 200).

Keskeisiä sisältöjä tämänhetkisessä peruskoulun kuvisopetuksessa ovat kuvailmaisuus ja kuvallinen ajattelu, taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen, ympäristöestetiikka, ark-

kitehtuuri ja muotoilu sekä media ja kuvaviestintä. Käytännön esimerkeiksi opetussuunnitelmassa on listattu muun muassa: piirustusta, grafiikkaa, maalaamista, kuvasommitelua, taidehistoriaa, rakennetun ympäristön tarkastelua ja median kuvien tulkintaa. (Opetushallitus 2004, 239.) Lukiossa pakollisia kursseja on kaksi, joista ensimmäisessä (kurssin nimi on *KU1 Minä, kuva ja kulttuuri*) keskitytään visuaalisen kulttuurin perusteisiin: omaan kuvailumaisuun, taiteen käsitteistöihin ja taiteen kuvien ja visuaalisen kulttuurin ilmiöiden tarkasteluun. Toisessa kaikille yhteisessä kurssissa (*KU2 Ympäristö, paikka ja tila*) paneudutaan muotoilun ja arkkitehtuurin perusteisiin, opitaan havainnoimaan ympäristöä suunnittelijan silmin, sekä sivutaan ympäristötaidetta ja sen merkitystä osana ympäristöämme. Lukion syventävissä kursseissa on puolestaan mahdollista pureutua syvemmin esimerkiksi median keinoihin (*KU3 Media ja kuvien viestit*) oppimalla käyttämään erilaisia ilmaisutekniikoita sekä analysoimaan ja kehittämään omaa mediasuhdettaan, syventyä taidehistoriaan aikakausittain ja oppia kehittämään omaa ilmaisuaan eri aikojen ilmaisutyylien pohjalta (*KU4 Taiteen kuvista omiin kuviin*) tai perehtyä nykytaiteen keinoihin ja oppia seuraamaan sekä arvioimaan ajankohtaisia ilmiöitä (*KU5 Nykytaiteen työpaja*). (Opetushallitus 2003, 201-203.) Näiden lisäksi useat koulut tarjoavat omia valinnaisia kuvataiteen kursseja oppilaiden kiinnostuksen mukaan.

 ohjakallio arvioi kyseistä opetussuunnitelmaa ja siihen liittyvää keskustelua teoksessaan melko tuoreeltaan (Pohjakallio 2005). Hän jakaa näkemykset taidekasvatuksen tulevaisuuden suunnista kolmeen: ”1) taidekasvatus *visuaalisen kulttuurin* opintoina”, jonka yhteydessä hän näkee haasteellisena (viitaten Yhdysvalloissa jo vallan saaneeseen suuntaukseen, ja sen haasteisiin) opetuksen sisällön valinnan vaikeuden verrattuna esimerkiksi tilanteeseen jossa opettavana on ”vain taiteen

alue”. Hän ottaa esiin myös huomion siitä, että vaarana saattaisi olla jopa ”taidekasvatuksen muuttuminen pelkästään kulttuurintutkimukseksi tai sosiologiaksi”. Hän mainitsee myös, että Suomessa on jo vuosikymmeniä mielletty taide osaksi visuaalista kulttuuria. Tässä yhteydessä hän tuo esiin myös kuvataideopettajien sähköpostilistakeskustelut, joissa on tuohon aikaan nostettu esiin ongelmaa oppiaineen nimeen liittyen. Oppiaineen nimihän muuttui 1999 kuvataiteeksi, ja opettajat ovat Pohjakallion mukaan nähneet tuon nimen liian normittavana opetussuunnitelman sisältöihin nähden. (Pohjakallio 2005, 232.) *Kuvataide* viittaa sanana helposti vain taiteeseen ja nimenomaan kuvataiteeseen, kun taas opetussuunnitelmassa nostetaan voimakkaasti esiin esimerkiksi juuri yhteiskunnassa ilmeneviin visuaalisen kulttuurin erilaisiin muotoihin tutustumista. Tätä kirjoittaessani, nyt kymmenisen vuotta tuon keskustelun jälkeen (uusien opetussuunnitelmien ollessa valmisteilla), voin todeta, että keskustelu oppiaineen nimestä on edelleen paikoitellen voimissaan muun muassa kuvataideopettajien (kuvisope@-) sähköpostilistalla. Mutta voin myös todeta, että tuo visuaalisen kulttuurin painotus on myös käsittääkseni vahvistunut entisestään. Ainakin se on näkynyt kuvataidekasvatuksen opintojeni aikana eli alkaen vuodesta 2009. Visuaalista kulttuuria on käsitelty useammalla kurssilla keskeisenä (ellei jopa keskeisimpänä) osana kuvataiteen opetusta. Erityisesti mielestäni on korostunut ajatus siitä, että visuaalinen kulttuuri toimisi ikään kuin sitojana tai lähtökohtana oppilaan omasta elämismaailmasta käsin muihin, muun muassa taiteen, kuviin tutustuttaessa. Pääaineemme nimi on jopa ollut vuodesta 2005 vuoteen 2014 visuaalinen kulttuurikasvatus (syksystä 2014 pääaine on kuvataidekasvatus).

Toisena mahdollisen suuntana Pohjakallio näkee 2) taidekasvatuksen ”*integroidussa opetusohjelmassa*”, jolla hän käsittääkseni viittaa ilmiöpohjaiseen oppimiseen, josta opetus-

suunnitelmassa puhutaan *eheyttämisenä* (Opetushallitus 2004, 38), ja jolla tarkoitetaan ilmiön tarkastelemista eri tiedonalojen näkökulmista (Pohjakallio 2005, 232 ja Opetushallitus 2004, 38). Pohjakallion mukaan tällöin on kriitikoiden mielestä vaarana kuitenkin ”kadottaa asioita yhteen sitovat tiedolliset metaforat”. Ymmärtääkseni tämä tarkoittaa sitä, että jos keskitytään liaksi aloja yhdistäviin seikkoihin, saattaa kunkin alan oma hieno erityisyys painua unohduksiin. Tämä näkemys näyttäisi olevan nousussa, sillä uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman luonnoksessa tämäntyyppistä integroitua opetusta ja oppiaineiden välistä yhteistyötä korostetaan entisestään puhuttaessa esimerkiksi monilukutaidosta¹³, joka on yksi määritellyistä laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksista (Opetushallitus 2014a, 14, 17). Luonnoksen kuvataiteen osuudessa mainitaan, että ”Opetuksessa kannustetaan monilukutaidon kehittämiseen hyödyntämällä visuaalisuuden rinnalla muita tutkimisen ja esittämisen tapoja” (Opetushallitus 2014b, 183).

Kolmas mahdollinen suunta, johon oppiaineemme voisi Pohjakallion (2005) mukaan painottua on 3) taidekasvatus *mielikuvatietona* (imaginative cognition), *mielikuvituksen* rikastajana ja minuuden rakentajana (Pohjakallio 2005, 232). Tämä suunta ikään kuin korostaa juuri tuota taiteen erityisyyttä, joka saattaisi kadota esimerkiksi tuon edellä mainitun integraation yhteydessä. Pohjakallio kirjoittaa, että ”Jos oppijan tiedollisen kapasiteetin lisääminen on kasvatuksen tarkoitus, mielikuvien ruokkimista ja tiedollisen toiminnan mielikuvituksellista potentiaalia tulisi lisätä”. Hän esittää tähän ratkaisun olevan juuri taide. Hän kirjoittaa, että taiteen metaforien avulla on mahdollista oppia hahmottamaan asioita, jotka eivät ole olemassa, mutta jotka ovat mahdollisia. (Pohjakallio 2005, 233.)

¹³ Monilukutaito löytyy myös 22.12.2014 hyväksytyistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2014c, 19). Aavaa käsitettä seuraavassa luvussa 4.3.

4.3 Miten uudet opetussuunnitelmat asettavat kuviksen?

Uudet peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat astuvat voimaan syksyllä 2016¹⁴. Peruskoulun osalta uudet opetussuunnitelman perusteet on jo hyväksytty vuoden 2014 lopulla¹⁵, ja tässä luvussa viittaankin tähän jo hyväksyttyyn opetussuunnitelmaan. Lukion osalta työ on vielä kesken, ja tähän mennessä on julkaistu ensin vuonna 2013 tuntijakoa käsittelevä *Tulevaisuuden lukio – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* -muistio (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013) ja sittemmin vuoden 2014 lopulla hyväksytty valtioneuvoston asetus lukion valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Tässä luvussa kokoan näiden tämänhetkisten raamien pohjalta kuvaa siitä, miten ne asettavat kuviksen osaksi peruskoulun ja lukion opintoja.


Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (myöhemmin POPS) määritellään kaiken opetuksen pohjalle niin sanotut laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja niihin liittyvät osaamiskokonaisuudet, joiden tarkoituksena ”on tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista” (Opetushallitus 2014c, 17). Kunkin oppiaineen kuvauksissa osoitetaan sen yhteys näihin yhteisiin tavoitteisiin. Laaja-alaisen osaamisen alueita on yhteensä seitsemän. Niistä ensimmäinen on *Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)*, jossa keskeistä on, että oppilaat hahmottavat itsensä oppijoina vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa sekä oppivat havainnoimaan ja esimerkiksi hakemaan, tuottamaan ja


14 Opetushallitus 2015. *OPS2016 Aikataulu*. <http://www.oph.fi/ops2016/aikataulu> ja Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. *Lukion tuntijako*. http://minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/lukio/index.html (Haettu 3.3.2015).

15 Opetushallitus 2015. *OPS2016 Etusivu*. http://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetushallitus_on_hyvaksynyt_esi_perus-ja_lisaopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_22_12_2014 (Haettu 3.3.2015).

jakamaan tietoa ja ideoita. Opettajan tehtävänä on muun muassa rohkaista oppilasta luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä, sekä pohtimaan eri lähteistä peräisin olevaa, ehkä ristiriitaistakin tietoa. (Emt. 2014c, 17.) Toinen määritelty laaja-alaisen oppimisen alue on *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)*, jonka tehtävänä on ohjata oppilaita ”ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen”. Oppilaita rohkaistaan muun muassa kulttuurin tuntemukseen, muiden ihmisten arvostamiseen sekä vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisuun. (Emt. 2014c, 18-19). Kolmannen alueen, *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)*, sisältöön kuuluu esimerkiksi terveyteen, turvallisuuteen, ihmissuhteisiin, liikenteeseen, teknologiaan ja talouteen liittyvää kasvatusta, sekä ajatus siitä, että jokainen osaltaan vaikuttaa näihin. Keskeisenä ideana on tukea oppilaiden luottavaista suhtautumista tulevaisuuteen. (Emt. 2014c, 19.) Neljäs osaamisen alue on *Monilukutaito (L4)*, jolla tarkoitetaan ”erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja”, teksteillä monilukutaito-käsitteen yhteydessä tarkoitetaan ”sanallisten, kuvallisten, audittiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaista tietoa”. Oppilaiden katsotaan tarvitsevan monilukutaitoa osatakseen tulkita ympärillä olevaa maailmaa ja hahmottaa kulttuurista monimuotoisuutta. (Emt. 2014c, 19-20.) *Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen (L5)* on viides laaja-alaisen osaamisen alue, ja sille keskeisintä on, että sitä hyödynnetään niin oppimisen kohteena kuin välineenäkin suunnitelmallisesti kaikilla vuosiluokilla, eri oppiaineissa (Emt. 2014c, 20-21). Kuudes alue on *Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)*, jossa tärkeäksi nähdään koko ajan muuttuvaa tulevaisuuden työelämää silmällä pitäen opettaa oppilaille ”yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan” sekä rohkaistamaan heitä ”suhtautumaan uusiin mahdollisuuksi-

siin avoimesti ja toimimaan muutostilanteissa joustavasti ja luovasti” (Opetushallitus 2014c, 21). Seitsemäs osaamisalue *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen* (L7) nähdään tärkeänä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja harjoittavana alueena. Siinä pyritään opettamaan ja rohkaistamaan oppilaita oikeutensa ja vastuunsa tunteviksi tulevaisuuden toimijoiksi. (Opetushallitus 2014c, 21-22.)

oppiaineiden kohdalla on lisäksi määritelty kullekin aineelle tarpeelliseksi katsotut sisältöalueet, jotka kuviksen kohdalla ovat *S1 Omat kuvakulttuurit*, joiksi nähdään oppilaiden oman tekemisen kautta tutut kuvakulttuurit, *S2 Ympäristön kuvakulttuurit*, eli mediasta, virtuaalimaailmasta, esineistä ja ympäristöstä tulevat kuvakulttuurit sekä *S3 Taiteen maailmat*, joilla tarkoitetaan eri aikoina, eri ympäristöissä ja kulttuureissa tuotettua kuvataidetta. Kaikkia näitä sisältöalueita on tarkoitus soveltaa opetuksessa käyttämällä niitä lähtökohtana keskustelulle ja kuvalliselle työskentelylle. (Opetushallitus 2014c, 484.) Edellä mainittujen lisäksi kuvisopetus on jaettu pienempiin tavoitteisiin, jotka puolestaan on ryhmitelty neljään isompaan kokonaisuuteen. Nämä kokonaisuudet ovat *Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu*, *Kuvallinen tuottaminen*, *Visuaalisen kulttuurin tulkinta* ja *Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen*. Kunkin alle on jaettu kahdesta kolmeen tavoitetta, ja näille kaikille on määritelty kuhunkin liittyvät yhteiset laaja-alaisen osaamisen sekä kuviksen omat sisältöalueet. Pääosin sisältöalueet ja tavoitekokonaisuudet ovat samat kaikilla vuosiluokilla (1-9), mutta itse tavoitteet muuttuvat portaittain ensin luokilla 3-6 ja sitten yläkoulussa luokilla 7-9 laajemmiksi, monipuolisemmiksi ja vaativammiksi. (Opetushallitus 2014c, 143, 285, 483-484.)

erusedeana on, että vuosiluokilla 1-6 tutustutaan kuvataiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin sekä luodaan pohjaa

omakohtaiselle suhteelle siihen (Opetushallitus 2014c, 143 ja 284-285). Vuosiluokilla 7-9 puolestaan pyritään syventämään tätä omakohtaista suhdetta ja asettamaan omalle toiminnalle määrätietoisia tavoitteita. Oppilaita ohjataan muun muassa kehittämään kuvallisen tuottamisen taitojaan ja tutkimaan kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin ”henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä sekä käyttämään niitä osallistumisen ja vaikuttamisen muotoina”. Oppilaille tarjotaan riittävät edellytykset myös tulevaisuuden opinnoissa, työelämässä ja yhteiskunnassa tarvittaviin valmiuksiin. (Opetushallitus 2014c, 483.) Lisäksi opinnoissa ”tutetaan tutkivaa ja ilmiökeskeistä työskentelyä taiteen traditioita ja aikaistaiteen toimintatapoja hyödyntämällä” sekä hyödynnetään monipuolisesti esimerkiksi media- ja verkkoympäristöjä, taiteidenvälisiä ja koulun ulkopuolisia projekteja sekä käsitellään globaaleja kysymyksiä. Kuvituksen opetuksessa huomioidaan kunkin yksilölliset kuvailmaisun tarpeet, työskentelyn yksin ja ryhmässä, pyritään pitkäjänteiseen työskentelyyn, tutkivaan ja tavoitteelliseen taideoppimiseen sekä moniaistiseen havainnointiin. (Opetushallitus 2014c, 484-485.)

Peruskoulun luokilla 7-9 valtioneuvoston asetuksessa määriteltäytuntijako¹⁶ antaa kuvitukselle vähimmäistuntimääräksi kaksi vuosiviikkotuntia sekä muiden taide- ja taitoaineiden (musiikki, käsityö, liikunta, kotitalous) kanssa jaettavaksi yhteensä viisi valinnaistuntia, joiden jaosta päättää opetuksen järjestäjä (Opetushallitus 2014c, 92).


Tulevaisuuden lukio -muistiossa työryhmä esitti kolmea rinnakkaista ehdotusta lukion tuntijaoksi. Ehdotukset on muistiossa nimetty kirjaimin A, B ja C. (Opetus- ja kulttuurimi-

¹⁶ Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. *Perusopetuksen tuntijako*. PDF-tiedosto. http://www.min-edu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf (Haettu 3.3.2015)

nisteriö 2013, 34.) Ehdotuksessa A työryhmä ajoi takaa runsasta valinnaisuutta, ja näin ollen monesta oppiaineesta kuvis mukaan lukien oli poistettu pakolliset opinnot kokonaan. Sen mukaan kuviksessa olisi tarjottu neljä valtakunnallista syventävää kurssia, jotka olisivat olleet oppilaille valinnaisia, sekä mahdollisuutta eheyttäviin taideopintoihin ja koulutuksen järjestäjän tarjoamiin syventäviin kursseihin. Lisäksi ehdotuksessa oli kolme kurssia pakollisia teemaopintoja, joiden tarkoituksena olisi ollut eheyttää opetusta ja vahvistaa oppiaineiden välistä yhteistyötä sekä tarjota mahdollisuus yksittäisiä aineita laajempien kokonaisuuksien hallintaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 44.) Vaihtoehdossa B kolmen pakollisen teemaopintokurssin lisäksi olisi tullut vielä kaksi erityisesti luonnontieteisiin sekä humanistis-yhteiskuntatieteellisiin ja katsomuksellisiin oppiaineisiin keskittyvää pakollista teemaopintokurssia. Näissä kursseissa lähtökohtana olisi ollut ilmiöpohjaisuus. Kuviksen osalta vaihtoehto B oli aivan samanlainen kuin vaihtoehto A. (Emt. 2013, 46-47.) Tuntijakoehdotus C tarjosi kuvikselle yhdestä kahteen pakollista kurssia. Ideana oli, että taideaineita – kuvista ja musiikkia – olisi tullut opiskella yhteensä kolme kurssia, joista opiskelijalla olisi mahdollisuus valita joko yksi musiikin kurssi ja kaksi kuviksen kurssia tai yksi kuviksen kurssi ja kaksi musiikin kurssia. Tilanne kuviksen pakollisuuden osalta olisi pysynyt siis nykyisen kaltaisena. Syventäviä valtakunnallisia kursseja vaihtoehto C tarjosi kuvikselle kaksi (tällä hetkellä niitä on kolme). Lisäksi ehdotuksessa oli syventävinä valtakunnallisina kursseina kaksi eheyttävää taideopintokurssia sekä koulutuksen järjestäjällä mahdollisuus tarjota omia syventäviä kursseja, kuten A- ja B-vaihtoehtoissakin. Myös tässä ehdotuksessa oli kolme pakollista teemaopintokurssia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 48-49.) Esitetyissä vaihtoehtoissa mainittujen eheyttävien taideopintojen sisältöä ei oikeastaan sen kummemmin avattu.

◀ ehdotukset lukion uudesta tuntijaosta saivat palautetta, ja esimerkiksi Kuvataideopettajat ry vastasi ehdotuksiin lausunnossaan muun muassa seuraavasti: ”Tuntijakoehdotukset A ja B heikentäisivät kuvataideopetusta nykyisestään radikaalisti. Vaihtoehto C ei mahdollistaisi opetuksen uudistamista Kuvataideopettajat ry:n välttämättömänä pitämällä tavalla.” Lisäksi lausunnossa esitettiin tuntijaon valmistelua ja laatimista uudelleen. Lausunnossa pidetään tärkeänä, että pakollisia opintoja kuvataiteessa on vähintään kahden kurssin verran. Lisäksi lausunto nostaa esiin mediaopetuksen vahvistamisen kuvataideopintojen kautta sekä luovuuden ja kulttuurin yhteiskunnallisen merkityksen. Lausunnossa otettiin myös kantaa epäselvästi esitettyyn opintojen eheyttämiseen ja teemaopintoihin. Lisäksi ehdotettiin lukiodiplomin virallistamista. (Kuvataideopettajat ry 2014.)

△ yt vuoden 2014 lopussa hyväksytty tuntijako (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014) ei sellaisenaan vastaa mitään näistä aiemmin annetuista ehdotuksista, mutta kuviksen osalta se on lähinnä ehdotuksen C tuntijakoa. Vahvistetussa tuntijaossa kuvista on pakollisena musiikin kanssa vaihtoehtoisesti yhdestä kahteen kurssia ja syventävinä valtakunnallisina kaksi kurssia. Aiemmissa esityksissä mukana olleet eheyttävät taideopinnot ovat pudonneet pois ja teemaopinnot siirtyneet syventävinä tarjottaviksi opinnoiksi (kolme kurssia). Tällä hetkellä voimassa olevaan tuntijakoon verraten kuvikselta putoaa siis pois yksi kurssi valtakunnallisista syventävistä opinnoista. Lisäksi opetuksen järjestäjä voi tarjota opiskelijalle valinnaisia syventäviä ja soveltavia kursseja eri aineista (kuten nykyäänkin). Lukiodiplomin asemaa ei ole vakinaistettu sen kummemmin, vaan koulutuksen järjestäjällä on edelleen vapaavalintainen mahdollisuus järjestää tästä soveltava kurssi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 3-4.)

 aljon keskusteluttaneesta (lisää tästä muun muassa seuraavassa luvussa) ilmiöpohjaisuudesta tai ilmiökeskeisyydestä ei siis sinällään puhuttu perusopetuksen opetussuunnitelmassa eikä liioin lukion tuntijaossakaan, mutta molemmissa toki nostettiin esiin opetusta, joka tavalla tai toisella ylittää oppiainerajoja ja pyrkii tutkimaan jotakin ilmiötä tai teemaa useamman oppiaineen kannalta. POPSissa ilmiöiden tarkastelu esimerkiksi tuotiin esiin opetuksen eheyttämistä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia käsittelevässä luvussa (4.4): ”Opetuksen eheyttäminen edellyttää sekä opetuksen sisältöä että työtapoja koskevaa pedagogista lähestymistapaa, jossa kunkin oppiaineen opetuksessa ja erityisesti oppiainerajat ylittäen tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina”. (Opetushallitus 2014c, 28.) Samantyyppisesti sana ilmiö esiintyi POPSissa (yhteensä 128 kertaa) eri oppiaineiden kuvauksissa sekä esimerkiksi mainintana monilukutaidon yhteydessä. *Tulevaisuuden lukio* -muistiossa sana ilmiö mainitaan kaksi kertaa tuntijakovaihtoehdoissa B:n kahden teemaopintokurssin yhteydessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 46) ja vahvistetussa tuntijaossa kerran tieto- ja viestintätekniikan taitoja kehittävän ilmiöpohjaisen teemaopintokurssin yhteydessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 3).

4.4 Keskustelut kuviksesta

Tässä luvussa syvennyn kuviksesta käytyihin keskusteluihin. Viitataan enimmäkseen kuvisope@-listalla käytyihin keskusteluihin, mutta nostan myös esiin muutaman aiheisiin liittyvän mielipidekirjoituksen. Valitsemani yhdeksän keskusteluketjua keskittyvät kuviksen opetukseen yleisemmällä tasolla ja esimerkiksi koskien vireillä olevia opetussuunnitelmien muutoksia. Käsittelin keskusteluaineistoa sisällönanalyysime-

netelmällä, jota kuvaan tarkemmin luvussa 2.4. *Sisällönanalyysi*. Esitin aineistolleni kysymykset: Miltä näyttää kuvisoppiaineen tulevaisuus? Mitä uhkia ja toiveita tulevaisuuden suhteen keskusteluista nousee esiin? Mikä on tämänhetkinen tilanne? Ryhmittelin menetelmää mukaillen aiheet pääluokkiin: Opettajuus, Muuttuva kuvis muuttuvassa koulussa ja Kuviksen asema ja arvostus. Kuviksen asema ja arvostus -luokan alle jaoin kaksi alaluokkaa: yleisiä perusteluja sekä oppilaiden vakuuttaminen.


4.4.1 Opettajuus

Opettajuus nousi esiin keskusteluissa lähinnä koskien opettajan roolia ja opettajakoulutusta. Keskustelua kirvoitti esimerkiksi Helena Sederholmin ja Marja Rastaa kirjoitus *Uusi koulu voisi olla aidosti monialainen* (Sederholm & Rastas 2014), joka julkaistiin Helsingin Sanomien mielipideosastolla alkuvuodesta 2014. He nostavat kirjoituksessaan esiin idean siitä, että tulevaisuudessa lukion opettajalla voisi olla useammankin aineen (esimerkiksi taiteen ja jonkin tieteellisen aineen, kuten biologian) pätevyys, ja näin ollen opetussuunnitelmaluonnoksissa esiin nostettu monilukutaito ja oppiainerajojen ylittyminen syntyisi ikään kuin luonnostaan. He perustelevat taiteen yhdistämistä tiedeaineisiin esimerkillä jo tälläkin hetkellä olemassa olevasta taiteenmuodosta (biotaide) sekä sillä, että taiteesta tutuilla kokeilevilla (ja poikkitieteellisillä) lähestymistavoilla voimme oppia luomaan asioille uusia suhteita ja merkityksiä, sekä ratkaistaan tulevaisuuden ongelmia. Sederholm ja Rastas siis osaltaan ottivat kantaa tulevaisuuden opettajan rooliin: heidän mukaansa opettaja voisi olla useamman alan asiantuntija, joka osaamisensa pohjalta luonnostaan yhdistelisi eri aloja. Tällaisen opettajuuden yleistyminen vaatisi varmasti muutoksia myös opettajakoulutukseen. Listan keskustelussa nousikin paikoitellen esiin

huoli tulevaisuuden opettajan aineenhallinnasta, jos hän olisi opiskellut useampia aineita. Pohdintaan nousi muun muassa se, mitkä aineet olisivat sopivia rinnakkaisaineita kuvikselle, toiset taas olivat sitä mieltä ettei aineita pitäisi jaotella sopiviksi ja ei-sopiviksi kuviksen rinnalle. Toisaalta kävi myös ilmi, että monella kuvisopettajalla on tälläkin hetkellä pätevyys toisen (tai jopa useamman) aineen opettamiseen, tai esimerkiksi toisen ammatin tutkinto. Opettajakoulutuksen kannalta moni koki tärkeäksi, että opettajaopiskelija ehtii opintojensa aikana perehtyä alansa tarpeeksi monipuolisesti. Jotkut taas olivat enemmän sillä kannalla, että ala muuttuu joka tapauksessa koko ajan ja kaiken osaaminen ei ole kuitenkaan mahdollista, vaan että parasta olisi olla avoin oppimaan myös työssä ollessaan. (Kuvisope@-lista 2014b.) Toisaalta kuvisopettajan rooli nähtiin mieluiten oman alansa asiantuntijana osana moniammatillista asiantuntijajoukkoa. Toisin sanoen toteutettaessa ilmiöpohjaista tai jonkin yhteisen teeman ympärille rakentuvaa opetusta yli ainerajojen, moni halusi nähdä kuvisopettajan asiantuntijana nimenomaan taiteen ja visuaalisen kulttuurin näkökulmasta. (Kuvisope@-lista 2014a ja 2014b.)

☞ räässä toisessa keskustelussa opettajan rooli, tai erityisesti kuvisopettajan rooli, puhututti uuden lukion tuntijakosuunnitelman näkökulmasta. Se, että kuviksen asema näytti tuntijakoehdotuksissa muuttuvan entistä enemmän valinnaisaineeksi (joissain ehdotuksissa jopa kokonaan), aiheutti syystäkin huolta ammattikunnassamme. (Kuvisope@-lista 2014a.) Saman aiheen tiimoilta Opettaja-lehdessä kirjoitti Sirkka Laitinen: ”Jos osa oppiaineista olisi kokonaan valinnaisia, eivät lukiot voisi palkata näihin aineisiin vakinaisia opettajia, koska heille ei pystyttäisi takaamaan opetusvelvollisuuden mittaista työmäärää.” (Laitinen 2013). Sama asia huolestutti myös listalla keskustelijoita, esiin nousi myös uhkakuva siitä, että jos lukion valinnai-

suuden takia ei palkata vakinaista kuvisopettajaa, loppuu etenkin pienemmillä paikkakunnilla ammattitaitoinen opetus myös peruskoulun puolelta. Peruskoulussa kun pakollista kuvista opiskellaan vain seitsemännellä luokalla, eivätkä pelkästään sen opettamisesta riitä tunnit vakinaisen opettajan palkkaamiseen. Keskusteluissa nousee esiin huoli siitä, että koulutetut kuvisopettajat korvataan paremman puutteessa jonkin toisen aineen opettajalla, koska moni kommentoija koki, että koulujen johdossa ei välttämättä nähdä kuvisopetusta monimutkaista ammattitaitoa vaativana. (Kuvisope@-lista 2014a.)

pettajan roolista keskusteltiin myös muuttuvassa koulussa, uusien opetus- ja oppimismenetelmien rantautuessa kouluihin. Yksimielisiä oltiin siitä, että opettaja on alansa asiantuntija, jota koulussa tarvitaan myös tulevaisuudessa. Se kuinka tuo asiantuntijuus tulee esiin ja kuinka se mahdollisesti muuttuu, aiheuttikin enemmän keskustelua. Jotkut nostivat esiin uudenlaisia oppimismenetelmiä, joita voisi hyvin soveltaa kuviksenkin opiskelussa. Esimerkkinä tällaisesta nousi niin sanottu käänteinen opiskelu (flipped classroom), jossa ideana on, että oppilaat opiskelevat heille ennakoon määrätystä aiheesta omatoimisesti ennen varsinaista oppituntia, ja sitten tunnilla jatketaan yhdessä muiden oppilaiden ja opettajan kanssa aiheen tiimoilta työskentelyä. (Kuvisope@-lista 2014h.) Tällaisessa opiskelussa opettajan rooli on hiukan perinteisestä asiantuntijasta eroava: oppilaat ovat perehtyneet aiheeseen, ja opettajan roolina on ennemminkin keskusteluttaa ja saada oppilaat jakamaan tietouttaan, kaikkietävän opettajan roolin sijaan. Toisaalta kuviksen osalla tällainen menetelmä tuo oppilaille mahdollisuuden soveltaa oppimiansa tietoja (esimerkiksi taidehistoriasta, sommittelusta tai vaikka väriopista) pidemmän aikaa tunneilla käytännössä. Joidenkin keskustelijoiden näkökulmasta tämä oli turhaa resurssien hukkausta, sillä opettajahan jo tuntee asian,

joten miksi hän ei voisi yhtä hyvin luennoida ja opettaa asiaa oppilaille suoraan. Menetelmää jo opetuksessaan soveltaneet opettajat kokivat, että tämä ei millään tavoin vähentänyt opettajan asiantuntija-asemaa, mutta sai sellaisetkin oppilaat, jotka eivät ehkä jaksaisi seurata luentoa, innostumaan ja oppimaan tehokkaammin. (Kuvisope@-lista 2014h.) Tämänäyttypistä käänteistä opetustahan on voinut periaatteessa tehdä jo iän kaiken, mutta vasta viime vuosina, huomattavasti nopeutuneen ja helpottuneen tiedonhaun kautta, tämä on noussut ajankohtaiseksi.

○pettajan asiantuntijarooli korostui myös ylipäänsä sosiaalisen median työkaluista ja yhteisöllisestä tiedonrakentamisesta puhuttaessa (Kuvisope@-lista 2014a ja 2014h). Opettaja nähtiin etenkin tiedonrakennuksessa ja lähdekritiittisyydessä tärkeänä tukijana (Kuvisope@-lista 2014h). Hyvä esimerkki yhteisöllisen tiedonrakentamisen käyttämisestä kuvistunnilla verkkomedioiden avulla on Raahen lukion kuvisblogissa esitelty taidehistorian oppitunti, jolla opettajan luennoissa, muutama vuorossa oleva oppilas etsii samanaikaisesti aiheeseen liittyvää tietoa verkosta. Oppilaiden muistiinpanot ja verkosta löytynyt tieto heijastetaan reaaliajassa opettajan taidehistoriadioiden rinnalla. Opettajan esittäessä kysymyksiä oppilaat saavat hakea tietoa internetistä, ja näin päästään myös keskustelemaan eri lähteistä ja niiden luotettavuudesta. (Raahen lukion kuviksen päiväkirja 2013.)

○pettajien omien tietojen ja taitojen kehittymisen kanaviksi tuli mainittua opettajien verkkoyhteisöllisyyden lisääntyminen. Verkossa on useita yhteisöllisiä opetusta koskevia ryhmiä, joita seuraamalla opettaja voi pitää osaamistaan ja tietopohjaansa ajan tasalla. (Kuvisope@-lista 2014h.)

4.4.2 Muuttuva kuvis muuttuvassa koulussa

➤ ähköinen kuvisopetus, tieto- ja viestintätekniikan (tv) integrointi ja esimerkiksi tulevien sähköisten ylioppilaskirjoitusten vaikutukset kuviksen opiskeluun puhututtivat listalla useammassakin keskustelussa. Kuviksen omiksi tvt-alueiksi nähtiin digitaalinen kuvankäsittely, videoiden ja animaatioiden teko sekä erilaiset kolmiulotteista mallinnusta ja grafiikkaa hyödyntävät ohjelmat. Näiden opetukseen nähtiin välttämättömäksi opettajan taidepohjainen koulutus. (Kuvisope@-lista 2011.) Nousipa esiin eräässä keskustelussa myös niin kutsuttu luova ohjelmointi (Kuvisope@-lista 2014f). Luovaa ohjelmointia erityisesti kuviksen opetuksen näkökulmasta tutkiikin parhaillaan Taiteen laitoksellamme Tomi Dufva meneillään olevassa väitöskutkimuksessaan¹⁷.

➤ eskustelua sähköisen opetuksen ujutautumisesta muuten kuvistunneille kimmoitti Tabletkoulun oppimateriaaleissa saatavilla oleva lukion ensimmäisen kuviskurssin sähköinen oppimateriaali¹⁸. Pääosin keskustelijat kokivat tällaisen sähköisen materiaalin olevan tervetullut lisä kuviksen opetukseen. Käyttökokemuksien kautta keskustelu siirtyi nopeasti jo edellä mainitsemaani käänteiseen oppimiseen, jonka tukena sen kannattajat näkivät tällaisen materiaalin toimivan mainiosti. Erilaiset sähköiset oppimisalustat tuntuvat olevan aika monella kuvisopettajalla käytössä jo nyt. (Kuvisope@-lista 2014h.) Toisaalla keskustelua herätti sähköisten kokeiden järjestäminen kuviksessa. Tulevat sähköiset ylioppilaskirjoitukset ovat ilmeisesti innoittaneet kouluja lisäämään sähköisiä työvälineitä entisestään opetukseen.

¹⁷ Reseda tutkimustietokanta 2014. *Tutkimushankkeet*. Aalto-yliopisto Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. <https://reseda.taik.fi/Taik/jsp/taik/Research.jsp?id=34609510> (Haettu 25.2.2015).

¹⁸ Tabletkoulu 2015. *Oppimateriaalit*. <https://www.tabletkoulu.fi/oppimateriaalit> (Haettu 19.2.2015). KU1-kurssin materiaalin on tuottanut Aki Pulkkanen.

Kuviksen osalta ihmetystä herätti esimerkiksi etäopetuksen yhteydessä blogia käytettäessä, fyysisten töiden dokumentointi ja töiden arvioiminen näiden sähköisten kuvien pohjalta. Moni oli sitä mieltä ettei oppilaiden konkreettisten töiden, esimerkiksi maalausten, arviointia voi jättää sähköisessä muodossa olevien kuvien varaan. Toisaalta keskustelussa kävi ilmi, että joillakin oli kokemusta myös pelkästään sähköisesti palautettujen oppilaiden töiden arvioinnista. Mitä kuviksen kokeisiin tulee, jotkut kertoivat käyttävänsä sähköisiä kokeita kuviksen teoria-aiheista, ja esiin nostettiin myös ajatus kuviksen osallisuudesta ylioppilaskirjoitusten reaalikokeessa. (Kuvisope@-lista 2014g.) Sähköisen kuvistöiden dokumentoinnin ja opettajalle palautuksen yhteydessä mainittiin ohimennen myös oppilaan pitkät koulumatkat (Kuvisope@-lista 2014g), mutta asiaa ei sinällään tässä yhteydessä nostettu enempää esiin. Voisi toki pohtia enemmänkin, kuinka kuvista voisi etäopiskella sähköisiä oppimateriaaleja hyödyntäen. Kuntarakenteen vaikutuksia pohdittiin lähinnä opettajien työllisyyden ja oppilaiden saaman pätevän/epäpätevän opetuksen näkökulmasta, silloin kun koulut ovat pieniä ja kaukana toisistaan (Kuvisope@-lista 2014a ja 2014b). Toisaalta tuli mainituksi myös videoneuvottelut muiden aineiden opetuksen yhteydessä, mutta kuvikseen kommentoija ei nähnyt niitä sopiviksi (Kuvisope@-lista 2014b).

Yksi tärkeimpiä keskustelunaiheita tulevaisuuden kuvista koskien oli jo edellä mainitsemani suunnitteilla oleva tuntijako. Erityisesti puhututti oppiainerajoja ylittävä opetus ja teemaopinnot sekä monilukutaito. (Kuvisope@-lista 2014a, 2014b, 2014c ja 2014h.) Moni piti tärkeänä sitä, että kouluissa mahdollistettaisiin paremmin käytännön järjestelyjen kannalta aineiden välinen yhteistyö. Eri aineiden opettajien välistä yhteistyötä pidettiin hyvin toivottavana ja mieluisana työmuotona, ja ongelmaksi nähtiin lähinnä koulujen lukujärjestysten jäyk-


kyys ja joissain kommenteissa liika keskittyminen (koko lukio-opintojen ajan) tuleviin ylioppilaskirjoituksiin. Ensisijaisesti monilukutaidon ja ilmiöpohjaisuuden edellytykset haluttaisiin järjestää opettajien yhteistyön, ei yhden opettajan monen opettavan aineen kautta. (Kuvisope@-lista 2014b.) Ilmiöpohjaisen opetuksen nähtiin kärsivän lukion tuntijaosta tehtyjen esitysten valinnaisuuteen painottuvuudesta. Jos oppilaat jättävät kokonaan jotkin valinnaiset aineet opiskelematta, on heidän vaikea myöskään soveltaa tuon oppimatta jääneen alan tietoja ja taitoja ilmiökeskeisissä projekteissa. (Kuvisope@-lista 2014a.) Toisaalta valinnaisuuden ja oppiaineiden rajoja ylittävän opetuksen vaikeata yhtälöä kommentoi myös Laitinen Opettaja-lehdessä kirjoitettuaan siitä, kuinka valinnaisaineiden opettajille ei välttämättä riitä tunteja vakinaistamiseen, kysyen ”Kuka silloin olisi suunnittelemassa oppiainerajoja ylittäviä kursseja?” (Laitinen 2013). Oppiainerajoja ylittävään keskusteluun voi varmasti nähdä myös maininnan lukiokurssien mahdollisuudesta yhteistyöhön esimerkiksi muotoilualan yritysten kanssa (Kuvisope@-lista 2014c).

4.4.3 *Kuviksen asema ja arvostus*

Lähes kaikkien listan keskustelujen yhteydessä puhutaan tavalla tai toisella myös kuvisoppiaineen asemasta ja arvostuksesta nykyisessä ja tulevassa kouluympäristössä. Jaoin keskusteluissa nousevat aiheet kahteen luokkaan: yleisempiin perusteluihin oppiaineen tärkeydestä ja oppilaiden (kuviksen opiskeluun) motivoimiseen.

Yleisesti keskusteluiden kommentaista paistaa pelko ja kokenus siitä, ettei kuvista arvosteta tarpeeksi kouluyhteisössä eikä yhteiskunnassa päättäjien taholla. Kuviksesta puhutaan

monin, ei-mairittelevin määrittelyin, eivätkä nämä määrittelyt ole selkeästikään kirjoittajien omia näkemyksiä kuviksesta, vaan heidän kokemuksiinsa, pelkojaan ja ajatuksiaan siitä, kuinka kuvis nähdään tai saatetaan nähdä ulkopuolelta. Tällaisia mainittuja ikäviä määrittelyjä kuvikselle ovat muun muassa ”kuoleva oppiaine” keskustelussa oppiaineen nimen määrittävyydestä (Kuvisope@-lista 2014e), ”ei hyötyaine” erityisesti joidenkin oppilaiden käsitystä määrittämässä (Emt. 2014e) ja ”ettei kuvis ole tärkeä jokaiselle kuuluva yleissivistysaine”, jossakin koulu-yhteisössä muilta opettajilta esiin noussut asenne (Kuvisope@-lista 2014b) ja että kuvis on vain ”henkireikä” lukuaineiden seassa, kohdattu asenne tuntijakoon liittyvässä keskustelussa (Kuvisope@-lista 2014a). Lisäksi monessa kommentissa koettiin, että kuvista ei ikään kuin oteta tarpeeksi vakavasti. Tämä vähäinen arvostus tuntuu näkyvän vaikeutena saada kuviksen valinnaisia kursseja valituiksi ja/tai toteutetuiksi koulun taholta (Kuvisope@-lista 2014d), pätevien kuvisopettajien pitämisessä kouluissa (Emt. 2014a) tai yleisemmin opetussuunnitelmatasolla koko ajan vähenevinä pakollisina tunteina (mm. Kuvisope@-lista 2014a, 2014b).

oppiaineen arvostukseen linkittyä keskeisesti oppilaiden asenteet ainetta kohtaan. Yksi selkeästi esiin noussut aihe listan keskusteluissa oli se, miksi kuvis mielletään (erityisesti oppilaiden keskuudessa) enemmän tyttöjen kuin poikien aineeksi (Kuvisope@-lista 2014a, 2014e ja 2014f). Samaa ajatusta tukee (listallakin esiin nostettu) Opetushallituksen 2011 julkaisema raportti *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset*¹⁹, jonka osana samaa aihetta pohditaan osuudessa *Miksi poikia ei kuvataide kiinnostaa?* (Vira & Pohjakallio 2011). Tähän raporttiin viittaa myös

19 Sirkka Laitinen & Antti Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus. PDF-tiedosto. http://www.oph.fi/download/131643_Taito-_ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf (Haettu 25.2.2015)

Ritva Jakku-Sihvonen kirjoittamassaan koulutuksen seurantaraportissa *Sukupuolenmukaista vaihtelua koululaisten oppimistuloksissa ja asenteissa* (Jakku-Sihvonen 2013). Raportin mukaan tytöt pitävät kuvataiteen opiskelusta ja käsittävät sen jokseenkin hyödylliseksi oppiaineeksi sekä kokevat itse hallitsevansa aineen hyvin, kun taas pojat pitävät siitä vain jonkin verran ja heidän mielestä se ei ole juurikaan hyödyllinen oppiaine vaikka he kokevatkin itse olevansa jokseenkin hyviä aineen oppijoina. Jakku-Sihvosen mukaan ero asenteissa sukupuolten välillä ”on tilastollisesti merkitsevä ja efektikooltaankin kohtalainen”. (Jakku-Sihvonen 2013, 14.) Viran ja Pohjakallion tekstistä käy ilmi, että erityisesti pojat ovat vakuuttuneita siitä, ettei heillä ole käyttöä kuvataiteen oppitunneilla opituille tiedoille ja taidoille tulevaisuudessaan (ei jatko-opinnoissa, arki- eikä työelämässä) (Vira & Pohjakallio 2011, 131). Listan keskusteluissa pohditaan sitä, kuinka myös pojat saadaan kiinnostumaan ja innostumaan kuviksesta. Listalaisten kokemusten mukaan poikia kiinnostaa kuviksessa eniten tietokoneella työskentely ja erilainen rakentelu, ja näin ollen arkkitehtuurin, muotoilun, elokuvan, valokuvan, animaation ja visuaalisen kulttuurin parissa työskentely vaikuttaa olevan pojista suosituinta. Monet ovat myös todenneet, että heidän erityisesti poikia inspiroimaan ajattelemansa tehtävät ovat innostaneet myös tyttöjä. (Kuvisope@-lista 2014a ja 2014f.)

Keskustelujen mukaan opettajat kokevat haasteelliseksi oppilaiden kiinnostuksen herättämisen. Toisaalta pohditaan sitä kuinka erityisesti peruskoulussa valinnaisaineet joutuvat suorastaan kilpailemaan oppilaista (Kuvisope@-lista 2014d) ja toisaalta sitä kuinka nykymaailmassa median sisällötkin (esim. tosi-tv-ohjelmat) vaikuttavat paljon siihen, mikä oppilaita kiinnostaa (Kuvisope@-lista 2014c ja 2014d). Keskusteluissa pohditaan ehkä hiukan pilke silmäkulmassa kuvikselle uutta markkinointistrategiaa ja tv-formaattia (Emt. 2014c ja 2014d). Esiin

nousee myös niinkin perinteinen oppilaiden motivoimiseen ja oppiaineessa innostamiseen vaikuttava väline kuin stipendi. Joissakin kouluissa jaetaan kuviksen stipendejä, toisissa ei. Keskustelussa vertaillaan ja pohditaan sen vaikutusta kuviksen opiskeluun innostamiseen: oikeastaan kaikki ovat sitä mieltä, että stipendi innostaa oppilaita ja nostaa oppiaineen arvostusta ja merkitystä. (Kuvisope@-lista 2014e.)

Yleisemmin kuviksen perusteluista käytiin keskustelua argumentein muiden keskusteluiden lomassa. Analysoidessani kommentteja ja pelkistäessäni niitä karkeasti, huomasin viiden eri argumentin nousevan selvästi useammassa kommentissa esiin ja toisaalta muutaman muun harvemmin esitetyn, mutta painokkaasti perustellun.²⁰ Nämä viisi eniten esiin tuotua perustelua kuvikselle ovat 1) *kuvan kasvanut merkitys nykymaailmassa* (Kuvisope@-lista 2014a, 2014c), 2) *kuvanlukutaito* (Emt. 2014c), 3) *kuvis osana yleissivistystä* (Kuvisope@-lista 2014a, 2014c, 2014e ja 2014g), 4) *visuaaliset ammatit* (Emt. 2014a) ja 5) *taito ja konkreettinen tekeminen* (Emt. 2014a), lisäksi mainittiin *luovuus ja mielikuvitus* sekä *kulttuuriperinnön ymmärtäminen* (jonka myös voisi nähdä osana yleissivistystä). Kuvan kasvaneesta merkityksestä puhuttiin pääosin viitaten mediaan ja maailman kuvallistumiseen, mutta se toisaalta tuli myös esiin oppilaiden haluna tuottaa itse kuvia (Kuvisope@-lista 2014a ja 2014c). Kuvanlukutaidosta puhuttaessa se linkittyy läheisesti tuohon aiempaan, mutta nostin sen kuitenkin omaksi perusteluksi, sillä se herätti erityisen paljon keskustelua siitä, missä aiheessa sitä tulisi (tai saisi) harjoittaa. Erityisesti median kuvien analysointihan on osa myös äidinkielen opintoja, ja toisaalta uusissa opetussuunnitelmissa esiin nouseva monilukutaito myös ikään kuin kehottaa laajentamaan kuvanlukutaidon harjoittelua

20 Analysini ei ole millään tavoin tilastollisesti kattava: aiheen kommentoijia ko. keskusteluissa on yhteensä ehkä parikymmentä, ja he keskustelevat vapaamuotoisesti ideoiden ja toisiaan puoltaen.

myös muihin oppiaineisiin. Keskusteluissa oltiin ylivoimaisesti kuitenkin sitä mieltä, että kuvanlukutaito on yksi keskeisimpiä kuviksen osa-alueita, ja näin ollen kuvis on koulussa myös tärkein aine, jossa sitä opetetaan. (Kuvisope@-lista 2014c.) Kuvis yleissivistyksen osana nähtiin esimerkiksi liittyvän kuvalliseen yleissivistykseen, luovan ajattelun kehittämiseen, nykymaailman visuaalisuuteen sekä taidehistoriaan, taidefilosofiaan ja kulttuuripolitiikkaan (Emt. 2014a, 2014c, 2014e ja 2014g). Visuaaliset ammatit kuviksen perusteluina nousivat esiin keskusteluissa oppilaiden motivoimisesta. Esiin nostettiin muun muassa se, että monien oppilaiden ihailemien brändien taustalla on visuaalisten alojen ammattilaisia ja toisaalta se, kuinka oppilaille olisi hyvä tuoda esiin konkreettisia ammatteja, joilla on ikään kuin kuvistausta. (Emt. 2014a.) Taidon (esimerkiksi piirtämisen) opettelu ja konkreettinen käsillä tekeminen nähtiin myös tärkeänä joissakin kommentteissa. Taidonharjoittelua korostettiin pedagogisesti tärkeänä muun muassa pitkäjänteisyyden, oman kehittymisen havaitsemisen ja maailman jäsentämisen opettelussa. (Emt. 2014a.) Aineellemme ominainen luovuuden ja mielikuvituksen harjoittaminen mainittiin toisaalta yritysmaailman tarpeena ja toisaalta aivojen yleisenä virikkeenä: ongelmanratkaisutaitoina ja kekseliäisyytenä (Kuvisope@-lista 2014a). Kulttuuriperintö osana kuviksen perusteluja nousi esiin kuvanlukutaidosta puhuttaessa: on tärkeää, että myös tulevaisuudessa ymmärretään asioiden liittyvän ja nojaavan aiempaan perintöön (Emt. 2014a).

5 MITÄ KOULUMAAILMAN TULEVAISUUS NÄYTTÄÄ?

Tässä luvussa kokoan koulun, sekä perusopetuksen että lukion, tulevaisuudesta esitettyjä näkemyksiä pohjautuen luvussa 3.2 *Opetussuunnitelmatyö ja tulevaisuuden näkymät* esittelemiini julkaisuihin. Viittaan *Perusopetus 2020* -muistioon ja molempiin *Toinen koulu, toinen maailma* -julkaisuihin, joissa paneudutaan niin yleisellä kuin yksityiskohtaisemmallakin tasolla perusopetuksen ja lukion tulevaisuuden näkymiin.


Tulevaisuuden koulua pohdittaessa on erityisesti mietittävä sen muuttuvaa toimintaympäristöä. Muutokset niin fyysisessä meitä ympäröivässä maailmassa kuin ihmisten käyttämässä teknologiassa ja esimerkiksi tietoa koskevissa käsityksissä vaikuttavat siihen, millaisena tulevaisuuden koulu voidaan nähdä. *Perusopetus 2020* -muistio nostaa keskeisimmiksi toimintaympäristön muuttujiksi tekemisen, tietämisen ja olemisen rakenteet ja haasteet. Tekemisen tavoissa muutoksena korostuu yhteistyön ja verkostojen merkitys. Tietämisen nähdään puolestaan hajautuvan teknisesti ja sosiaalisesti. Teknologia vaikuttaa erityisesti muistinvaraisten toimintojen ulkoistumiseen, ja toisaalta tietoa luodaan entistä enemmän yhteisöllisesti. Keskeistä on jaettu, yhteinen tietäminen. Teknologia ja globaalien informaatioverkostojen kasvaminen vaikuttaa toisaalta myös olemiseen ja identiteettiin liittyviin haasteisiin. (Opetusministeriö 2010, 29.)


5.1 *Globaali, muuttuva maailma*


Koulu ja koulutus nähdään keskeisenä tekijänä globalisoinnin johdosta muuttuvassa maailmassa. Erilaisten kulttuurien, kielten ja uskontojen kohtaamiset ja rinnakkaiselo lisääntyvät myös suomalaisessa yhteiskunnassa. Kulttuurien väliset rajat eivät välttämättä kuitenkaan aina ole jyrkkiä: sosiaalinen media ja tietoverkot vahvistavat ihmisten tuntemusta eri kulttuureista ja alakulttuureista. Kehitykseen saattaa liittyä myös ongelmia, ja ilman määrätietoista toimintaa tasa-arvoisen yhteiskunnan puolesta, esimerkiksi erilaiset rasistiset ilmiöt saattavat lisääntyä. Tulevaisuudessa tarvitaan entistä enemmän erilaisuuden kohtaamisen ja hyväksymisen taitoja sekä kykyä rakentamaan vuoropuheluun ja yhdessä tekemiseen. (Opetusministeriö 2010, 34.)


Lukion tulevaisuuspaneelissa esitettiin teesinä, että vuonna 2030 kaikille lukiolaisille olisi pakollinen ulkomaanvaihtojakso tai vaihtoehtoinen yhteiskuntapalvelujakso kehitysmaassa. Tämän perusteluna oli globaalikansalaisuuteen kasvaminen. (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011, 97.) Paneelin vastaajista puolet piti pakollista ulkomaanopintojaksoa epätodennäköisenä, mutta samalla 69 prosenttia piti sitä toivottavana (Emt. 2011, 103). Enimmäkseen vastaajia epäilytti vaihtojakson pakollisuus, mihin liittyviä kommentteja oli sekä kannattajilla että vastustajilla. Väitteen tulevaisuutta epätodennäköisenä pitävät nostivat esiin myös taloudelliset haasteet tällaisen kehityksen toteutumiselle sekä pitivät ulkomaille menoa joko sopimattomana tai epäkiinnostavana joillekin oppilaille. Todennäköisyydenkin kannalla olijat toivat esiin huolen rahoituksesta ja mahdollisesta epätasa-arvosta sen suhteen. Toisaalta esiin tuotiin myös mahdollisuus suorittaa tällainen kansainvälistyminen verkko-opimisprojektina tai muuten virtuaalisesti. (Linturi, Rubin &

Airaksinen 2011, 99.) Toivottavana ulkomaanopintojaksoa pitävät toivat esiin kansainvälistymisen tuoman yleissivistyksen ja globaalin vastuullisuuden sekä ennakkoluulojen vähentymisen. Esiin nostettiin myös mahdollisuus niin sanotusta kotikansainvälistymisestä kotimaassa suoritettavalla yhteiskuntapalvelulla. Ei-toivottavuuden kannalla olijat kokivat kaikkein vaikeimmaksi pakottamisen. (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011, 100-101.)

 eruskoulua koskevassa paneelissa nostettiin esiin globalisoituvassa Suomessakin ehkä tulevaisuudessa mahdollinen islamilainen peruskoulu, jonka opetussuunnitelma olisi sidottu uskonnon arvoihin, kuitenkin kansallista opetussuunnitelmaa noudattaen. Tällä hetkellä Suomessa toimii joitakin kristillisiä peruskouluja. Panelistit pitivät islamilaista peruskoulua 2030-luvun Suomessa selvästi todennäköisenä (83%), mutta ei-toivottavana (56%). Kommentteja aiheeseen oli niukasti, ja niistä nousi esiin lähinnä ylipäättään tunnustuksellisen uskonnonopetuksen vastustus. Toisaalta mainituksi tuli myös, että erilaisten kulttuurien jakaminen eri kouluihin vähentää kulttuurien kohtaamista ja lisää eriarvoisuutta. Jossakin kommentissa nähtiin uskonnonvapauden rajoittamisen lisäävän ääri-ilmiöitä. (Linturi & Rubin 2011, 74-75.)

 htenä teesinä oppimisen tulevaisuutta koskevassa paneelissa oli peruskoulun rakenteen yhtenäistäminen Euroopan unionin sisällä. Vastauksissa teesin toteutuminen nähtiin jokseenkin todennäköiseksi, mutta toivottavuus hajautti vastaukset. Monet miettivät kansallisten koulujärjestelmien yhteensopivuutta ja Suomen jäämistä kompromisseissa isompien maiden jalkoihin. Jotkut näkivät Suomen voivan kuulua jopa ”eliittineuvottelijoihin hyvien oppimistulostensa ansiosta”. Toiset arvioivat muutoksen ennen pitkää väistämättömäksi. (Linturi & Rubin 2011, 59-60.)

 *eruskoulu 2020* -muistiossa esiin nostetaan myös ilmastonmuutos ja ympäristöön kestävästi suhtautuva opetus koulussa. Kimmokkeena tähän on nuorten omat toiveet, ja muistiossa viitataan tutkimuksiin nuorten huolesta koskien maailman tulevaisuutta ja yhteiskunnan kovia arvoja. Koulun tehtävänä nähdään olevan nuorten maailman tilaa ja tulevaisuutta koskevan tietoisuuden ja vastuullisten asenteiden ja toimintatapoihin liittyvien tietojen ja taitojen kartuttaminen. (Opetusministeriö 2010, 30.) Ilmastonmuutoksen vaikutuksia suomalaiseen yhteiskuntaan pohdittiin myös *Oppimisen tulevaisuus* -paneelissa. Esillä oli teesi, jonka mukaan tulevaisuudessa jokaiselle suomalaiselle olisi määritelty vuosittainen hiilidioksidipäästökiintiö (Linturi & Rubin 2011, 53). Väite nostatti paljon mielipiteitä, väitteen toteutuminen arvioitiin jokseenkin todennäköiseksi, vaikka vastauksissa oli myös epätodennäköisyyden kannalla selvästi oleva joukko. Toivottavana väitteen toteutumista piti suurin osa. Toiset vastaajista näkivät väitteen toteutumisen ainoana mahdollisena keinona saada ihmiset sitoutumaan päästöjen vähentämistavoitteeseen, kun taas toiset kokivat sen suuntana vahvaan keskuskontrolliin ja pakottavuuteen. (Linturi & Rubin 2011, 53-55.)

 yhteiskunnan monimutkaistuessa ja hajautuessa erilaisiin osa- ja alakulttuureihin, ihmiset etsivät yhä enemmän sosiaalista yhteenkuuluvuutta, todetaan peruskoulua koskevassa muistiossa (Opetusministeriö 2010, 39). Monet uusista yhteisöistä ovat virtuaalisia, sosiaalisen median verkkoyhteisöjä, jotka ovat entistä tärkeämpiä myös lasten ja nuorten maailmassa. Parhaimmillaan tällaiset verkkoyhteisöt vahvistavat kansalaisyhteiskuntaa ja monimuotoistavat ihmisten kanssakäymistä, mutta toisaalta ne myös haastavat vanhempia, opettajia ja muita yhteiskunnan toimijoita suojaamaan lapsia ja nuoria turvallisuuteen ja negatiivisille vaikutuksille altistumiseen liittyviltä uhkilta. Ta-

sapainoisen ja vahvan minuuden rakentaminen edellyttää tukea useilta elämänalueilta ja läheisiltä ihmisiltä, eikä se onnistu ai-noastaan netissä ja virtuaalisessa maailmassa. Yhä lisääntyvässä nuorten sosiaalisten medioiden käytössä nähdään koulun rooli tärkeänä kehitettäessä heidän kykyään kriittiseen arviointiin vir-tuaalisessa todellisuudessa liikkuvia ajatuksia, asenteita ja tietoa kohtaan. (Opetusministeriö 2010, 39.) Virtuaalisen maailman sopivuutta opetukseen pohdittiin peruskoulun tulevaisuutta kä-sittelevässä paneelissa. Panelisteille esitettiin väite, että vuonna 2030 merkittävä osa koulunkäynnistä tapahtuisi virtuaalitodelli-suudessa (Linturi & Rubin 2011, 91). Väitteen tueksi otettiin esi-merkki Second Life, internetissä toimiva virtuaalimaailma, jolla oli paneelin teon aikaan vuonna 2010 yli neljätoista miljoonaa käyttäjää. Tällä hetkellä, vuoden 2015 alussa, käyttäjiä näyttäi-si olevan jo yli 40 miljoonaa²¹. Panelisteille esitettiin, että tule-vaaisuudessa Second Lifen tyyppiset virtuaalimaailmat olisivat koulun opetuksen jokapäiväistä arkea esimerkiksi kielten opis-kelussa ja vieraan kielen puhumista harjoiteltaessa. Noin kolme neljästä panelistista (73%) piti virtuaalitodellisuutta tulevaisuu-den koulussa todennäköisenä. Merkittävässä määrin virtuaali-maailmassa käytävä tulevaisuuden koulu oli toivottava 41 pro-sentin mielestä, 31% ei sellaista toivoisi ja 27% ei osannut sanoa olisiko se toivottaa vai ei-toivottavaa. Monen mielestä virtuaali-suus on kouluun tervetullutta, kunhan se ei ole ”merkittävä osa” koulun arkea. Tätä perusteltiin sillä, että virtuaalisuus on niin merkittävä osa vapaa-aikaa, että koulussa olisi tärkeää vahvistaa muita sosiaalisen kanssakäymisen ja oppimisen muotoja. Tär-keänä nähtiin opettajan suora kontakti oppilaaseen, jotta opet-tajan on mahdollista päätellä sanattomasta viestinnästä ymmär-tääkö oppilas. Jossain määrin epäiltiin sitä, onko vuonna 2010 hypetettävä kokeilumme virtuaalimaailmasta enää todellisuutta

21 Shephard, Tyche 2015. *Second Life Grid Survey – Region Database*. <http://www.gridsurvey.com/index.php> (Haettu 21.1.2015)

vuonna 2030. Virtuaalitodellisuuden hyvistä puolista nostettiin esiin muun muassa se, että se voisi vapauttaa huomattavasti opettajan resursseja henkilökohtaiseen oppilaanohjaukseen, kun harjoituskirjojen ja muiden nykyään hitaasti toimivien ja paljon opettajaa sitovien välineiden kanssa oppiminen muuttuisi virtuaalisten simulointien ja automatisoitujen harjoituskirjojen avulla tehokkaammaksi. Esiin nousi myös todellisen maailman ja virtuaalisen ”epätodellisen” maailman erottamisen kyky ja sen opetteleminen. Jotkut uskovat ennemmin sosiaalisen median kuin virtuaalisten oppimisympäristöjen merkitykseen opetuksessa. Virtuaaliopetuksella nähtiin kuitenkin olevan paikkansa ainakin etäopetuksessa, ja esimerkiksi yhteydenpidossa ulkomaisten ystävyysskoulujen kanssa. (Linturi & Rubin 2011, 91-94.)

5.2 *Muutokset suomalaisessa yhteiskunnassa ja työelämässä*

➤ suomalaisen yhteiskunta on muuttumassa väestörakenteellisesti: maamme kokonaisväkiluku lisääntyy, mutta toisaalta iäkkäämpien ihmisten määrä kasvaa huomattavasti suhteessa työikäisiin ja tämä vaikuttaa niin kansallisella kuin paikallisellakin tasolla huomattavasti siihen, mihin resursseja käytetään. Vaikka väestössämme iäkkäiden ihmisten määrä lisääntyy, niin toisaalta myös peruskouluikäisten määrä nousee vuoden 2018 tienoilla ja nousun ennustetaan jatkuvan aina 2030-luvulle saakka. Alueelliset erot kasvavat, sillä maan sisäinen muuttoliike vahvistaa kaupunkialueita ja toisaalta maaseudulla vähenevän asutuksen ansiosta palveluiden tarjoamiseen on löydettävä uusia keinoja. Alueelliset erot vaikuttavat myös siihen, millaisia haasteita kouluverkon ylläpitämiselle syntyy. Kaupungeissa tarvitaan lisää koulupaikkoja, ja toisaalta haja-asutusalueilla voi olla vaikea saada tarpeeksi oppilaita kouluihin. Kuntien välinen yhteistyö ja esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen verkos-

toitumisessa käy välttämättömäksi, muistiossa todetaan. (Opetusministeriö 2010, 31-33.) Asiantuntijapaneelissa kysyttiinkin, voisiko koulu olla tulevaisuudessa jonkinlainen toimintakeskus, jossa yhdistyisivät opetuksen lisäksi myös muut alueelliset kulttuuri-, liikunta- ja kirjastopalvelut. Vastaajat pääosin kannattivat tällaista ”hallintorajat ylittävää suunnittelua”. Kannatusta perusteltiin muun muassa sillä, että tämä olisi yksi keino säästää kuntien varoja. Koulut tilakustannuksineen haukkaavat nykyisellään ison osan yhteisistä varoista. Panelistit kuitenkin korostivat, että tällainen laajempi yhteiskäyttö tulisi suunnitella erityisen huolellalla, jo siinä vaiheessa kun uusia koulutiloja suunnitellaan. Monet näkivät koulun avautumisen auttavan ”integroimaan kasvavia nuoria osaksi yhteisöä”, kun taas jonkun mielestä se voisi jopa murentaa lapsen turvallisuudentajua ja viedä fokusta väärin asioihin. Vastustajien mielestä erilaisten toimijoiden tuleminen koulun tiloihin hankaloittaisi opettajien työtä ja vaikeuttaisi vastuusuhteita esimerkiksi tilojen ja laitteistojen ylläpitämisessä. (Linturi & Rubin 2011, 28-30.)

Globalisaation vaikutus myös työelämään ja sitä kautta kouluun näkyy muun muassa ihmisten ja työn liikkuvuudessa sekä vanhojen ammattien katoamisessa ja uusien syntymisessä. Työelämässä vaadittavat taidot muuttuvat koko ajan ja ne ovat entistä vaikeammin ennakoitavissa. Työn liikkuvuus ja virtuaalisen työn määrän kasvaminen vaatii tekijältään enemmän joustavuutta, itseohjautuvuutta ja valmiuksia oppia koko ajan lisää. Toisaalta työn yhteydessä verkottuminen ja osaamisen jakaminen kasvaa entisestään ja se taas puolestaan nostaa työkuulttuurissa keskeiseen asemaan kommunikaatio- ja yhteistyötaidot sekä erilaisuuden sietämisen. Kouluilta tämä vaatii vuorovaikutteista, avointa ja verkottunutta tapaa työskennellä ja toisaalta monipuolisten oppimisympäristöjen kehittämistä. (Opetusministeriö 2010, 34-35.) Työelämässä tarvittavista tiimi-

taidoista mallia ottaisi myös peruskoulua koskevassa paneelissa esiin nostettu näkymä siitä, että tulevaisuuden koulussa työskenneltäisiin luokkien tai luokattoman mallin sijaan pysyvissä 6-8 hengen ”oppivissa ryhmissä”. Työelämään jäljittelevän oppivan tiimin idea olisi siinä, että sen toiminta organisoituisi juuri päinvastoin kuin perinteisessä koulussa: ”Kukin tekijä tekee ja oppii erilaista, vaikkakin yhteisen tavoitteen ja suunnitelman mukaan. Yhdessä – ei vain rinnakkain – tekeminen on olennaista eikä se läheskään aina vaadi samassa tilassa ja ajassa olemista” (Linturi & Rubin 2011, 34-35). Moni panelisti epäili ryhmäoppimisen varaan laskemista, esimerkiksi vedoten ryhmädynamiikan aiheuttamiin mahdollisiin ongelmiin. Erityisesti ryhmien pysyvyys mietitytti. Moni totesi, että ryhmä- ja tiimioppiminen voisi hyvin sopia jossain muodossa kouluun, muttei ehkä ainoana oppimisryhmämuotona. Toiset taas toivoivatkin että oppilaat voisivat alakoulussa muodostaa pysyvämpiä ryhmiä ”turvallisien ja pysyvien ihmissuhteiden vuoksi” ja sitten ylemmillä kouluasteilla vaihtelevia ryhmiä, ”joissa he oppivat erilaisia ryhmätyö- ja muita sosiaalisia taitoja”. Vastaukset hajaantuivat melkoisesti niin toivottavuuden kuin todennäköisyydenkin suhteen. (Linturi & Rubin 2011, 34-36.) Jos edellä mainittu työelämästä otettu työskentelytapa ei saanut asiantuntijapanelisteja yksimielisesti puolelleen, niin huomattavasti puolletumpi vaihtoehto oli niin sanottu ”monialainen opetustiimi” (Emt. 2011, 47). Ideana tässä olisi, että kunkin vuosiluokan vastuuopettajalla olisi mahdollisuus tiimiyttää opetusta toisten opettajien, koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden ja vapaaehtoisten avustajien, kuten vanhempien avulla. Vastaajista 73% näki monialaisen tiimityöskentelyn todennäköisenä opetuksen yhteydessä ja toivottavana sitä piti jopa 85%. Jotkut tosin suhtautuivat tällaiseen työskentelytapaan keskeisenä menetelmänä varauksella, mutta kokivat sen toimivaksi oppimisen tukena. Toisaalta tiimityöskentelyn nähtiin olevan yhteydessä luovuuteen, jonka avulla esimerkiksi eri aineiden


opettajien ja alojen välillä voisi syntyä jotain aivan uutta. (Linturi & Rubin 2011, 47-49.)

5.3 *Teknologia, uudet oppimisympäristöt ja tiedon rooli*

Teknologia, erityisesti viestinnän osalta on kehittynyt huomasti viimeisten parin vuosikymmenen aikana. Näyttää kuitenkin siltä, että teknologinen vallankumous on vasta alkuvaiheessaan. Tästä johtuen kehitystä on hankala arvioida muuten kuin, että sen merkitys tulee kasvamaan entisestään, perusopetusta koskevassa muistiossa todetaan (Opetusministeriö 2010, 35). Toisaalta kehityskulku näyttää olevan se, että teknologia on tulevaisuudessa yhä vähemmän näkyvässä roolissa, sillä se tulee sulautumaan enemmän ja enemmän ympäristöön ja kaikkeen arjen toimintaan. Suhde teknologiaan muuttuu, ja tästä johtuen ihmisten voimavaroja vapautuu luovuuteen, ajasta ja paikasta riippumattomaan vapaaseen tekemiseen sekä yhteydenpitoon muiden kanssa. Ennakointien mukaan tulevaisuudessa osa ihmisistä liittyy itseensä teknologiaa, joka antaa uudenlaisia mahdollisuuksia ihmisen fyysiselle ja henkiselle toimintakyvyille. Puhutaan ubiikki²²yhteiskunnasta, jolla viitataan siihen, että teknologia ympäröi meitä kaikkialla. Erilaiset teknologiat pystyvät myös entistä paremmin kommunikoimaan keskenään, mahdollistaen verkkojen, tiedon ja toiminnan laaja-alaisemman yhteistoiminnan, mikä puolestaan tuo koulutukselle ja oppimiselle uusia mahdollisuuksia, ja toisaalta ne pakottavat pohtimaan tietoisemmin oppimiskäsitystä ja tapaa, jolla oppiminen koulussa organisoidaan. Oppiminen erilaisissa teknologisissa ja virtuaalisissa ympäristöissä tapahtuu jatkuvassa, intensiivisessä

22 Ubiikki tarkoittaa kaikkialla olevaa (Sivistyssanakirja, <http://www.suomisanakirja.fi/ubiikki> haettu 9.1.2015).

vuorovaikutuksessa, jonka kautta omien ajatusten reflektointi, argumentointi ja näkemysten vaihtaminen välttämättä lisääntyy. Oppilaan kannalta jatkuva tiedon valikointi ja arviointi sekä tiedon jäsentäminen kokonaisuuksiksi on luonteeltaan hyvin erilainen oppimisprosessi kuin oppikirjasta tai opettajan luennot valmiina saadun tiedon vihkoon kirjaaminen. Avoimet oppimisympäristöt edellyttävät entistä enemmän itsesääätelyä, oppimistaitoja ja motivaatiota, myös kriittisen lukutaidon ja itsensä ilmaisun kyvyt korostuvat. Nämä opiskelun luonteeseen vaikuttavat tekijät muuttavat myös opettajan roolia. (Opetusministeriö 2010, 35-36.) Peruskoulun asiantuntijapaneelissa puhututtivat myös tulevat oppimisympäristöt ja itseoppiminen. Teesissä väitettiin, että vuoden 2030 peruskoulussa opetellaan ja opitaan kykyä organisoida omaa oppimista erilaisten fyysisten ja virtuaalisten oppimisympäristöjen avulla. Näin mahdollistuvat ”erilaiset oppimisen polut ja tavat, joiden itseohjautuvasta käyttöaidosta tulee yksi sivistyksen avaintaidoista”. Väitteellä oli tarkoitus selvittää asiantuntijoiden ajatuksia itseoppimisesta ja ”omaehtoisen oppimisen merkityksestä muuttuvien oppimisympäristöjen näkökulmasta”. Panelistit pitivät itseoppimista ja oman oppimisen organisointia sekä todennäköisenä (90%) että toivottavana (89%) tulevaisuuden sivistyksen avaintaitona. Vastaväitteitä nousi lähinnä liittyen oppilaiden ikään: monen panelistin mielestä nuorimmat oppilaat eivät kykene itsenäisesti vielä organisoimaan oppimistaan ja hankkimaan tietoja, vaan tarvitsevat siihen aikuisen ohjausta. Toisaalta vastaajia huoletutti myös se, siirretäänkö tällaisella itseoppimiseen tähtäävällä menetelmällä liikaa vastuuta oppijan omille harteille. (Linturi & Rubin 2011, 120-123.)

 *eruosopetus 2020* -muistiossa todetaan teknologisten muutosten vaikuttavan ihmisen aivojen rakenteeseen: aivotutkijat ja tulevaisuudentutkijat ovat todenneet kommunikoinnin,

ajattelun ja oppimisen rakenteiden muutoksen jo näkyvän lapsissa ja nuorissa – heidän ”käyttöjärjestelmänsä” on hyvin erilainen kuin vanhemmilla sukupolvilla. Tätä muutosta on jo jopa verrattu ihmiskunnan siirtymään metsästä- ja keräilytaloudesta maanviljelykseen. (Opetusministeriö 2010, 36.) Peruskoulun *Oppimisen tulevaisuus* -paneelissa puolestaan esiin otetaan jopa mahdollisuus tulevaisuudessa käytettävästä älymanipulaatiosta (Linturi & Rubin 2011, 64). Paneelille esitettiin väittämä, jonka mukaan 2030 osa vanhemmista on halukkaita käyttämään geenimanipulaatiota tai niin sanottuja älylääkkeitä parantaakseen lastensa älykkyyttä. Geenimanipuloitu älykkyyys jakoi vastaajien mielipiteet. Monet olivat sitä mieltä että ainakin jossain päin maailmaa tällainen kehitys on todennäköistä, Suomen kohdalla ei niinkään. Toivottavana väitettä ei pitänyt panelisteista juuri kukaan. Geenimanipulointiin suhtauduttiin jyrkemmin kuin manipulointiin farmakologian avulla. Manipulointi nosti esiin myös ajatuksen tasavertaisuudesta; kaikilla ei ole mahdollisuutta siihen. Argumenteista huolimatta panelistit olivat tietoisia siitä, että älymanipulaatio voi löytää kokeilijansa. (Linturi & Rubin 2011, 64-66.)

Lukiopuolen paneelissa teknologisen kehityksen vaikutuksia oppimiseen lähestyttiin ajatuksella älykkäistä agenttiohjelmissa, jotka tukisivat oppimista yksilöllisen ”lukujärjestyksen” mukaisesti. Ohjelma toimisi mobiililaitteessa ja sopeuttaisi informaation opiskelijan tason ja kurssin laatijan antaman ohjeistuksen mukaisesti. Se toimisi ikään kuin personoituna oppikirjana, joka ohjaisi tarvittaessa oppijan myös tukiopetukseen. (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011, 69.) Tekoälyiset agenttiohjelmat eivät aiheuttaneet suurta vastustusta panelisteissa: 57% suhtautuu ajatukseen hyväksyvästi, neljäsosa torjuu agenttien käytön. Pääosin agenttiohjelmat nähdään avustavana ratkaisuna, jonka positiivisena ominaisuutena nähdään esimerkiksi mahdollisuus oppimi-

sen eriyttämiseen ja henkilökohtaistamiseen. Vieraannuttavana oppimisen ja kasvatuksen kannalta nähdään ”epäinhimillinen kone”, joka ”*ei korvaa sosiaalisia kontakteja*” (kursivointi alkup.). Agenttiohjelma nähdään kuitenkin esimerkiksi parempana ratkaisuna kuin opiskelijoiden eriyttäminen tasoryhmiin tai jonkinlaisten kemiallisten oppimisstimulanttien, kuten älypillereiden käyttäminen. Keskeisenä nousee esiin ajatus siitä, että ”*Paras yhdistelmä on aina ihminen ja teknologia, ei vain jompikumpi*” (kursivointi alkup.). (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011, 75-76.)

Tiedonvälityksen tehostuminen ja medioiden moninaistuminen ympäröi ihmistä. Tiedon määrä kasvaa koko ajan, ja nopeasti vanhenevan tiedon korvautuminen jatkuvasti uudella, yhä kompleksisemmalla tiedolla lisääntyy. Informaatio on visuaalisempaa kuin koskaan aikaisemmin, ja toisaalta tieto on yhä yhteisöllisempää: sitä tuotetaan verkostoissa ja jatkuvasa ihmisten vuorovaikutuksessa. Ihmiset, myös lapset ja nuoret, tarvitsevat koko ajan kehittyvää kykyä seuloa ja suodattaa nopeasti olennainen kasvavasta tiedon määrästä. Tämä ja koko ajan kasvavat mahdollisuudet tiedon itse tuottamiseen edellyttävät kriittisyyttä median lukemiseen ja toisaalta taitoja etsiä tietoa ja käsitellä ja tuottaa sitä sosiaalisessa, teknologisessa ja visuaalisessa ulottuvuudessa. (Opetusministeriö 2010, 37.) Peruskoulua käsittelevässä paneelissa esitettiin tiedonvälityksen nojaavan tulevaisuudessa ”enemmän ihmisten väliseen viestintään kuin massaviestimien lähetystoimintaan” (Linturi & Rubin 2011, 56). Väitteen tueksi esiteltiin tietoja siitä kuinka internet on syrjäyttänyt jo nyt perinteiset sanomalehdet ja television uutislähteinä. Neljä viidestä vastaajasta uskoo tiedonvälityksen henkilökohtaistamiseen vaikka kehityksessä nähdäänkin vaaroja, joista johtuen vain kaksi kolmesta vastaajasta pitää kehitystä toivottavana. Moni tosin uskoo perinteisten medioiden löytävän paikkansa myös sosiaalisen median virrassa: kasvavaan ja pirs-

taloituvaan tietotulvaan tarvitaan sen suodatusta ja analysointia. Väitteen mukainen kehitys on tosin jo vauhdissa, arvioi moni panelistikin. Huonona puolena tässä nähdään muun muassa ”tiedon laadun heikkeneminen” ja ”asioiden pinnallistuminen”, vaikka toisaalta eräs toinen panelisti on sitä mieltä ettei laatu ole viestintäkanavasta kiinni: *”sosiaalinen media mahdollistaa vuorovaikutteisuuksellaan tiedonvälityksen lähes reaaliaikaisen itsekorjaavuuden ja kritiikin useimpia perinteisiä medioita paremmin”* (kursivointi alkup.). (Linturi & Rubin 2011, 56-57.) Paneelissa keskusteltiin myös sosiaalisesta mediasta sekä tiedon jakamisesta ja tuottamisesta. Esitettiin väite, että ”Sosiaalinen media on vuoteen 2030 mennessä mullistanut tapamme tuottaa ja jakaa tietoa”, ja toisaalta koulun kannalta se näkyy yhteistointakyvyn ja ryhmädynaamisten taitojen kehittymisenä koulun opettaessa tietoja ja taitoja. Väitteen yhteydessä pohditaan sitä, joudutaanko koko sivistyksen sisältömääritys tekemään uudestaan nuorten siirtyessä niin erilaiseen ”kulttuurikontekstiin ja aikakauteen”. Koulun keskittyessä siihen, mitä sivistyneen ihmisen tulee tietää, jäävät oppimisen syväprosessit sivuun: ”mikä on relevanttia tietoa missäkin elämäntilanteessa, miten luoda ja luodata tietoa dialogissa?” (Emt. 2011, 117). Yhdeksänkymmentä prosenttia asiantuntijapanelisteista uskoo sosiaalisen median mullistavan tapamme tuottaa ja jakaa tietoa ja näkee tämän merkityksellisenä. Muutamat tosin kaipaavat hieman suhteellistamista ja näkevät sosiaalisen median vain yhdenlaisena vertaisvuorovaikutuksen välineenä. Negatiiviseksi puoleksi nostetaan esimerkiksi lähdekriittisyyteen ohjaavuuden puute. Oppimisen kannalta nähdään tässä kuitenkin olevan paljon myönteisiä asioita, kuten perinteisesti koulussa ei-menestyvien oppilaiden kiinnostuksen herättäminen ja esimerkiksi kielten ja kulttuurien opiskelun kohentuminen netin kansainvälisten kontaktien kautta. Toisaalta nähdään edelleen tärkeänä, että opetus ja oppilaiden ohjaus säilyy koulussa. Sosiaalinen media ei muuta ihmistä toi-

senlaiseksi, vaikka se tiedonkäsitkseeemme ja tapaamme kom-
munikoida vaikuttaakin. (Linturi & Rubin 2011, 117-119.)


ukiota koskevassa paneelissa puolestaan nostettiin teesinä
sosiaalisen median olevan tulevaisuuden yleissivistyksen
pohja. Ajatuksena oli nostaa keskustelu lukion, yleissivistävän
koululaitoksemme, roolista tulevaisuudessa. Pohdittavana oli,
onko realistista ajatella, että sosiaalisen median toimiessa yleis-
sivistyksen syöttäjänä lukio palaisi ikään kuin antiikin juurilleen
keskusteluforumina, jossa opettajat haastaisivat opiskelijoita
kehittämään ajatteluaan. (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011, 40.)
Haasteelliseksi teesissä nousi sen määrittelemätön yleissivistys,
ehkä osin tästä johtuen vastaajat jakautuivat niin, että lähes puo-
let piti tällaista muutosta epätodennäköisenä, kun hiukan yli kol-
mannes taas näki sen todennäköisenä kehityssuuntana. Muutok-
sen toivottavuus jakoi vastaajat vielä rajummin: ei-toivottavana
kehitystä piti 43 prosenttia ja toivottavana 48 prosenttia. (Lin-
turi, Rubin & Airaksinen 2011, 48-49.) Muutosta epätodennä-
köisenä pitävät epäilivät muun muassa nuorten kykyä ja halua
hankkia yleissivistystä omatoimisesti, ja toisaalta sosiaalista me-
diaa ei nähty riittävänä yleissivistyksen tuottajaksi, tai sen sisäl-
töjä pidettiin liian epämääräisinä. Todennäköisyyden kannalla
olijat näkivät tällaisen kehityksen muun muassa mahdollistavan
erityyppisten taitojen ja osaamisalueiden omaksumista nuor-
ten omien kiinnostuksen kohteiden mukaisesti, mutta toisaalta
laajan yleissivistyksen hankkimista pelkästään sosiaalisen me-
dian kautta epäilivät hekin. (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011,
42-43.) Toivottavuuden kannattajat näkivät sosiaalisen median
ennen kaikkea merkittävänä osana opintoja, mutta näkivät tar-
peelliseksi muun muassa opettajan roolin ja koulujärjestelmän
tavoitteiden määrittelyn. Tällaista tulevaisuutta ei-toivottavana
pitävät eivät nähneet sitä realistisena, vaan näkivät esimerkiksi
sosiaalisen median enemmän viihteellisenä kuin opettavana ja

koulun edelleen tärkeänä ”standardoidun tiedon jakajana”. (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011, 44-46.)

Tulevaisuuden globaali, muuttuva tiedonkäsitys ja siihen perustuva asiantuntijuus ovat keskeisessä roolissa koulutusta ja oppimista pohdittaessa. Tiedon saanti on helppoa ja sitä on tarjolla paljon, luonteeltaan se on tosin monimuotoista, epävarmaa, ristiriitaista sekä nopeasti uudelleen muotoutuvaa – näin ollen asiantuntijuus ei voi enää perustua henkilön hallussa olevaan varmaan ja vakiintuneeseen tietoon vaan sosiaalisesti syntyvään, verkostoissa muokattavaan ja jatkuvasti muuttuvaan tietoon. ”Tiedon arvo määrittyy pitkälti sen yhteiskunnallisen relevanssin ja käyttöarvon mukaan”. (Opetusministeriö 2010, 37.) Tiedonkäsityksen muuttuessa keskeiseksi nousevat tiedon hankinta- ja hallintataidot sekä ajattelun ja jatkuvan oppimisen taidot. Opetusministeriön muistiossa todetaan nykyisen kouluopetuksen olevan liian sisältöpainotteista ja tiedon olevan jakautunut liikaa tiedonaloittain ja keskittyvän yksittäisten faktojen hallintaan. Näin ollen ei tulevaisuudessa tarvittaville taidoille ole opetuksessa ehkä tarpeeksi sijaa. Tulevaisuudessa tulisi opetuksessa löytyä enemmän sijaa monitieteiselle tarkastelulle ja autenttisten ongelmien ratkaisulle, ja opetukseen tulisi sisällyttää enemmän yhteiskunnassa tarvittavia laaja-alaisia taitoja ajatteluun ja tiedon käsittelemiseen ja analysointiin liittyen. Taitojen korostaminen lähestyttäessä tietoa uusista näkökulmista on noussut myös kansainvälisesti yhdistäväksi tekijäksi kansallisia opetussuunnitelmia uudistettaessa. (Opetusministeriö 2010, 37-38.)

Ajkyinen tiedonaloittain jakautunut kouluopetus ja ai-nejakoinen opetussuunnitelma ovat kovin kannatettuja opetussuunnitelmamuutosten kynnyksellä, mutta Oppimisen tulevaisuus -barometrin mukaan ”samat intressitahot uskovat,

että vuonna 2030 tilanne on toinen” (Linturi & Rubin 2011, 23). Barometrin paneelivastaajien enemmistön mukaan vuonna 2030 koulumaailma ei jakaudu oppiaineittain. Paneelille esitetyn väitteen mukaan peruskoulussa opetus jakautuisi tulevaisuudessa melko tasan ainepainotteisen ja toimintapainotteisen, ilmiöpohjaisen opetuksen välillä (Emt. 2011, 26). Vaikka tämä kehitys on asiantuntijoista sekä todennäköistä että toivottavaa, ei ainejakoisuudesta poissiirtymistä ja ilmiöpohjaisen opetuksen lisääntymistä aineiden rinnalle nähdä kuitenkaan helppona. Argumenteissa ilmiöpohjaisen ja ainejakaisen opetuksen suhde mietityttää. Vastaajat korostavat muun muassa sitä, että välineaineita tulee opettaa tarpeeksi, jotta ”*perusasiat tulevat hallintaan*” (kursivointi alkup.). (Linturi & Rubin 2011, 26-27.) Lukio-opetuksesta puhuttaessa ilmiöpohjaisuus ja autenttinen ongelmalähtöisyys nähdään myös pääosin toivottavana ja varovaisen todennäköisenä tulevaisuuden näkymänä. Ongelmana tällaisen opetuksen lisääntymiselle nähdään muun muassa opettajankoulutuksen ainejakoisuus ja lukioiden vähentyneet resurssit. Ilmiöpohjaisuuden todennäköisyyteen uskovat panelistit näkivät yksilökeskeisen ajattelun ja sivistyskäsityksen muuttumisen aiheuttaman paineen vaikuttavan siihen, että kokonaisvaltaisempi ajattelu on oikea suunta lukio-opiskelun ja -pedagogiikan uudistumiselle. Muutosta toivovat vastaajat korostivat esimerkiksi sitä, että tällainen muutos on ”välttämätöntä” valtavan tiedon määrän kasvun ja maailman monimutkaistumisen vuoksi. (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011, 20, 29.)



 siin nostetaankin ajatus siitä, mitä on relevantti tieto. Väitteenä esitetään, että tulevaisuuden peruskoulussa ”dynaaminen ja staattinen tieto on erotettu käsitteellisesti toisistaan”. Dynaaminen tieto ”on tietoa ilmiön tai oppiaineen keskeisistä käsitteistä ja niiden keskinäisistä suhteista”, kun taas staattisessa tiedossa ”on kyse tiedettävistä tapahtumista ja asioista”, kuten


maantieteellisistä faktoista. Koulun ensisijaisena tehtävänä tulevaisuudessa nähdään olevan dynaamisen tiedon välittäminen ja prosessit, joiden avulla staattinen tieto asettuu ”dynaamiseen käsite- ja tietokarttaan”. Paneelissa pohdittiin mitä, ja kuinka paljon tulisi siis tietää ja ymmärtää, että osaisi tarvittaessa hakea lisää tietoa. Teesi sai kannatusta, neljä viidestä vastaajasta piti oppisisältöjen strukturointia tulevaisuuden koulussa todennäköisenä ja merkityksellisenä. Raportissa todetaankin, että ”Yksi keino hallita informaation tulvaa on jäsentää sitä uudella tavalla”. Monen panelistin mukaan kasvava tiedon määrä pakottaa koulun uudenlaiseen tiedon jäsennykseen. Toisaalta teesin mukainen jaottelu sai myös kritiikkiä: *”staattisella tiedolla on merkitystä, se auttaa jäsentämään aikaa ja omaa asemaa. Ulkoaoppiminen on kenties ”tylsää”, mutta täysin välttämätöntä aivojen harjoittelua”*, toinen panelisti argumentoi oppimisen olevan *”aina anarkistinen ja usein kaoottinen tapahtuma”*, jossa tällaiset keinotekoiset jaottelut eivät päde (kursivoinnit alkup.) (Linturi & Rubin 2011, 113-115.)

5.4 Opettajan rooli

Koulun muutuessa lienee opettajan roolinkin syytä päivittyä. Lukion tulevaisuuspaneelissa esitettiin, että tulevaisuuden opettajayhteisön ”avaintaitoja ovat opiskelijan ohjaus, tiimityö sekä pedagogisten oppimisyhteisöjen ja -ympäristöjen rakentaminen” (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011, 84). Panelistit ovat vahvasti väitteen kannalla, kolme neljästä pitää sitä todennäköisenä ja jopa yhdeksänkymmentä prosenttia pitää sitä toivottavana. Todennäköisyyden epäilijät pitävät aikaväliä liian lyhyenä muutokselle. Avainasemassa muutoksen suhteen nähdään olevan opettajakoulutus, jonka nähdään vielä ainakin tällä hetkellä keskittyvän liikaa kunkin aineen omaan sisältöön, muun

ohjaustyön ja pedagogisten sisältöjen kustannuksella. Raportissa huomiodaan, että vastauksissa esiin ei noussut kannanottoja opettajayhteisön tiimiytyvästä työstä, joka teesissä kuitenkin nostetaan myös esiin. (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011, 89-90.)

eruskoulun kohdalla opettajan roolia pohdittaessa esitettiin tulevaisuuden peruskoulun opettajan olevan yhteiskunnan ”tärkein sivistysagentti, joka moniammatillisen yhteistyön johtajana sekä formaalin ja informaalin oppimisen sillanrakentajana ohjaa oppilaita riittävään yleissivistykseen” (Linturi & Rubin 2011, 124). Todennäköisenä roolin muutoksen väitteen mukaiseen suuntaan näki noin 66%, kun neljännes ei vastannut ollenkaan. Toivottavuuden kannalla oli melkein 79%, ei-tietävi- en osuuden ollessa tässäkin melko suuri (17%). Kommentointi oli aktiivista myös niiden kohdalla, jotka eivät ottaneet kantaa väitteen todennäköisyyteen ja toivottavuuteen. (Emt. 2011, 126.) Moni panelisti näkee opettajan roolin jonkinlaisena oppimisen asiantuntijana ja valmentajana. Myös teesin moniammatillisuus nosti keskustelua: kysyttiin, mihin sillä tähdätään vai nähdäänkö se vain itseisarvona, mutta toisaalta moniammatillisuus nähtiin esimerkiksi opettajan yhteistyönä koulun ulkopuolisiin kasvatuksen ammattilaisiin. Myös peruskoulun kohdalla kritisoitiin nykyistä opettajakoulutusta: se nähtiin muun muassa liian teoreettisena eikä sen nähty antavan tarpeeksi valmiuksia kasvavan ihmisen ymmärtämiseen. Eräs vastaaja esitti, että opettajaksi opiskelevien tulisi olla mentaliteetiltaan ja tyypiltään ”*demonkraattisia johtajia*” (kursivointi alkup.). (Linturi & Rubin 2011, 126-128.)

pettajakoulutusta kritisoitiin sekä peruskoulun että lukion paneelin yhteydessä. Peruskoulun paneelille esitettiin, että vuonna 2030 perusopetuksen opettajakoulutus olisi yhdistynyt, eikä erillisiä luokan- ja aineenopettajia enää

valmistuisi, vaan koulutus tuottaisi kelpoisuuden ”yhtenäisen perusopetuksen opettajaksi”. Tämän jälkeen voisi sitten ”erikoistua erityisopetukseen, maahanmuuttajaopetukseen jne.” (Linturi & Rubin 2011, 43.) Opettajakoulutuksen yhtenäistäminen oli paneelissa ”huomattavan kiistanalaista”, mutta silti yli puolet näki sen todennäköisenä ja toivottavana suuntana vuoteen 2030 mennessä. Tällä hetkellä aineenopettajien identiteetti kytkeytyy oman erikoisalan hallintaan pedagogian lisäksi, kun taas luokanopettajat, jotka ovat opiskelleet kasvatustieteitä pääaineenaan, profiloituvat erityisesti kasvattajina. Tämän muuttuminen vaikuttaa syvästi opettajan professioon. (Linturi & Rubin 2011, 43-44.) Toisaalta paneelissa aiemmin pohdittu mahdollinen ilmiöpohjainen opetus ja ainejakoisuuden väheneminen, sekä opettajan rooli moniammatillisessa tiimissä vaikuttanevat väistämättä myös tulevaisuuden opettajan ydinosaamiseen. Eräs panelisti kommentoikin, että ”*Moniammatillinen yhteistyö vaatii opettajuuden ytimen kirkastamista...*” (kursivointi alkup.) (Emt. 2011, 44).

6 TUL \Leftarrow VAISUUDEN KUVI \Rightarrow

Tässä luvussa esittelen kirjoittamani kuviksen tulevaisuustarinat, joissa kuvailen aiemmin esittelemääni materiaaliin pohjaten toisilleen vaihtoehtoiset koulun tulevaisuuden maailmat kuviksen opetuksen näkökulmasta. Kirjoittamani skenaariot ovat kuvitteellisia tulevaisuuden kuvauksia, jotka pohjautuvat kuitenkin eri asiantuntijoiden esittämään näkemyksiin koulun ja kuvisopetuksen tulevaisuudesta. Kaikissa skenaarioissa olen myös itse antanut mielikuvitukselleni vallan. Olen asioita ja muiden näkemyksiä yhdistelemällä rakentanut tarinat, jotka kuvitteluni mukaan voisivat olla mahdollisia.

Tulevaisuustarinoiden jälkeen kokoon yhteen luvuissa 6.2 *Tulevaisuuden kuvis suhteessa muihin aineisiin* ja 6.3 *Kuviksen keskeiset perustelut skenaarioissa* kuvailemiani maailmoja mukaillen, miltä kuvis oppiaineena mahdollisessa tulevaisuuden koulussa näyttää.


6.1 Kuviksen tulevaisuustarinat

Kuten jo aiemmin Jarvaan (Jarva 2013) viitaten kirjoitin, tulevaisuudentutkimuksen tehtävänä on luoda eräänlaisia vastamaailmankuvia. Niiden synnyttämällä kontrastilla voimme nykyisyydestä käsin peilata ja hahmottaa mahdollisia tulevaisuuksia. Tämä on tavoitteenani myös näillä kirjoittamillani tulevaisuustarinoilla. Skenaarioita on kolme, ja niistä ensimmäinen 6.1.1 *Skenaario 1: Uskaltaisitpa elää ja tuntee* esittelee yhden mahdollisen tulevaisuuden uhkakuvien kautta. Toinen skenaario 6.1.2 *Skenaario 2: Huippukoulutuksen lokeroissa* on kuvitteellinen jatkumo tämän päivän tilanteesta, siinä pyrin kuvaamaan

nykyisestä tilanteesta tuttujen asioiden jatkumista suurin piirtein samoina, mutta kärjistyneenä ehkä paikoitellen suuntaan tai toiseen. Viimeinen skenaario 6.1.3 *Skenaario 3: Verkon yhteensitoma, pieni ja kotoinen maailma* on visio, eli haluttu tulevaisuudennäkymä. Tämän kohdalla koin erityisesti hankaluutta sovittaa eri tahojen toiveita ja visioita yhteen. Kasasin kaikki skenaariot pääosin koulun tulevaisuudesta sekä kuviksen keskusteluista kirjoittamieni kappaleiden pohjalta. Paikoitellen koulun tulevaisuus -barometrien ja kuvisopettajien keskustelujen kautta nousi erilaisia toiveita tulevaisuuden koulusta. Näiden kohdalla käytin omaa vapauttani tulkita ja yhdistellä näkemyksiä visioidessani mahdollista tulevaisuutta. Pysin käyttämään erityisesti skenaarioiden kirjoittamisen alku- sekä loppuvaiheessa melko orjallisesti Jarvan esiin tuomaa Burken viisikkoa sekä hänen esiin nostamiaan apukysymyksiä (Jarva 2013, 158-159). Nämä näkyvät myös tekstin rinnalla otsikkomaisina kysymyksinä.

6.1.1 *Skenaario 1: Uskaltaisitpa elää ja tuntea*

Mikä on tapahtumien ja toiminnan ajallis-paikallinen näyttäjä (scene)?

 uomi vuonna 2030 on monikansallinen ja teknologiakeskeinen maa. Kansainvälisyydestä puhutaan poliittisella tasolla, mutta todellisuudessa esimerkiksi kulttuuritaustoiltaan erilaiset ihmiset ovat blokkiutuneet omille alueilleen. Eriytyminen alkoi 2010-luvulla, kun vanhemmat innostuivat niin sanotusta koulushoppailusta ja halusivat itse päättää mihin kouluun jälkeläisensä laittavat. Näin syntyi selkeästi parempiosaisten kouluja sekä kouluja, joissa esimerkiksi sosiaaliset ongelmat alkoivat kasautua. Tämän lisäksi rasismi on jopa kuntien päätöksenteossa hyvin tyypillistä ja arkipäiväistä. Monilla alueilla on nähty parhaaksi, että vain saman kulttuurin edustajat asu-

vat samalla alueella, jossa lapset käyvät omaa kouluansa. Monet näiden alueellisten koulujen opetussuunnitelmista perustuvat jonkin uskonnon tai maailmankatsomuksen arvoihin. Vaikka vuosikymmeniä puurrettiin yhteisten kansallisten opetussuunnitelmien ylläpitämiseksi ja päivittämiseksi, on käytännön opetus joutunut monessa koulussa kompromissin eteen. Uskontojen arvot sanelevat painavammin, kuin viranomaisten suositukset, mitä kouluissa opetetaan ja mitä ei.

Koulujen kansainvälistymiseen on yritetty panostaa jo vuosikymmeniä, ja lukiossa onkin pakollisena osana opintoja ulkomaanvaihtojakso. Sen sijaan, että ymmärrettäisiin maassamme jo olevat kansainvälistymisen mahdollisuudet, lähetetään osin vastentahtoisia lukiolaisia vuosittain kymmeniätuhansia ulkomaille toisiin oppilaitoksiin, tai vaihtoehtoisesti yhteiskunta-palvelutyypiseen hyväntekeväisyystyöhön. Ikävä kyllä systeemi on melko joustamaton, ja moni opiskelija ahdistuuikin tämän pakollisen opintojen osan aikana. Lisäksi vaihtosysteemi on kovin kallis: valtio pyrkii tukemaan opiskelijoita matkustuskustannuksissa, mutta toki parempien koulujen ja varakkaampien perheiden lapsilla on paremmat mahdollisuudet valita, millaiseen paikkaan he lähtevät vaihtoon.

Suomessa on yhteiseurooppalainen peruskoulujärjestelmä. Euroopan sisällä kansallisista koulujärjestelmistä päätettiin luopua osana muutenkin jo yhdistynyttä koulutusjärjestelmää. Korkeakoulutuksen yhdistäminen alkoi jo 2000-luvun alkupuolella, ja sittemmin se on edennyt jo peruskoulutukseen ja varhaiskasvatukseen. Suomessa oli aikanaan eurooppalaisittain korkeat tuntimäärät taideaineissa ja luonnontieteissä, mutta nyt ne on laskettu yleiseurooppalaiselle tasolle ja keskitytty äidinkielen ja yhteiskunta-aineiden opiskeluun. Aiemmin Suomessa oli kullakin opettajalla huomattavan paljon vapauksia opetuksen si-

sältöjen suhteen, kun taas nyt opettajat eivät ehdi keskittyä opettamisensa soveltamiseen, sillä koko Euroopassa yhteiset jokakevääiset ikäluokkien testauskokeet työllistävät niin paljon.²³ Tämä määrittää myös kouluaineiden hierarkiaa selvästi: aineita joita ei testata, ei tarvitse niin paljon opiskellakaan. Toisaalta kansallisten opetussuunnitelmien vaikutus koulun arkeen on vähentynyt huomattavasti, sillä kouluilla on lupa soveltaa opetustaan melko vapaasti. Tämä on myös yksi syy näille vuosittaisille tasotesteille, niillä pyritään ylläpitämään edes jonkinlaista opetuksen laadun kontrollia.

Toisaalta opettajien resursseja syö myös koulun fyysinen muoto: koulut ovat koulutoiminnan ohella alueellisia toimintakeskuksia, ja ne ovat päivittäin avoinna aamuvarhaisesta iltamyöhään. Keskuksissa on lähes poikkeuksetta alueen yhteinen kirjasto- ja informaatiokeskus, liikuntapalveluja ja kulttuuritoimintaa sekä joissakin myös pienyrityksiä. Kaikki tilat ovat yhteisiä: ennen vanhaan luokiksi kutsuttuja tiloja, nykyisiä monitoimisaleja, käyttävät milloin mitkäkin käyttäjät, kulttuuriharrastusryhmistä ja yrityspalavereista koulun opetusryhmiin. Tämä tuo paikoitellen haasteita opettajille, joista moni vielä muistelee aikaa, jolloin heillä vielä oli parhaimmillaan omat, tai ainakin koulun omat, luokkatilat käytössä. Nyt on tärkeää jokaisen opetustuokion alussa tarkistaa, että koulujen mahdollisesti itse hankkimat tiloissa kiinteinä sijaitsevat laitteet ja tarvikkeet ovat käyttökunnossa, ja toisaalta opetuksen päätteeksi huolehtia, ettei tiloihin jää keneltäkään mitään. Toimintakeskuksissa liikkuu kaikenlaisia ihmisiä, ja välillä varsinkin nuorimmat oppilaat kokevat olonsa hiukan turvattomiksi. Erityisesti ongelmaa

23 *Perusopetus 2020* -raportissa vertailtiin eri aineiden opettavia tuntimääriä eri maissa, sekä nostettiin esiin eroja Suomen ja muiden eurooppalaisten maiden koulujärjestelmissä (Opetusministeriö 2010, 68-72).

syntyy opetustuokioiden välisillä tauoilla, kun tutut opettajat ja ohjaajat eivät ehdi olemaan oppilaiden seurassa.

Oppilaiden turvattomuuden tunteeseen vaikuttanee myös se, että monen oppilaan identiteetti on jo pienestä pitäen rakentunut pelien ja sosiaalisen median kautta. Kuinka muutenkaan, kun perheiden sisäisenkin kanssakäyminen hoi-
tuu enimmäkseen laitteiden välityksellä. Monelle oppilaalle on vaikeaa olla koulussa muiden fyysisten koulukavereiden ja aikuisten ihmisten kanssa, sillä he ovat enemmän tottuneet sää-
telemään ulospäin viestimäänsä omakuvaa virtuaalisesti. Siksi puhutaankin paljon siitä, että pitäisi olla mahdollista suorittaa koko oppivelvollisuus omalta laitteelta kotoa, jolloin oppilaiden ei tarvitsisi olla niin paljon kontaktissa toisten ihmisten kanssa. Verkko-opetus ja virtuaalisuus ovat toki tärkeitä asioita ja suoraan merkittävä osa koulun arkea, mutta ainakaan vielä ei ole siirretty kokonaan virtuaaliseen opetukseen peruskouluissa.

Turvallisuudentunnetta pyritään koulussa luomaan esimerkiksi tiimioppimisen avulla. Alun perin tämä kehitettiin ajatellen työelämässä tyypillistä toimintatapaa, jossa tietty tiimi tekee yhteistyötä ja ratkoo tehtäviään yhdessä. On toki turvallista varsinkin alakoululaisille opiskella samojen tuttujen koulukavereiden kanssa omassa 6-8 hengen tiimissä, mutta etenkin koulun edetessä ylemmille luokille on monissa tiimeissä nousut esiin myös ongelmia. Tiimien kokoonpanoista halutaan pitää tiukasti kiinni, sillä sehän oli alkuperäinen ideakin: harvoin työelämässäkään tiimiään voi valita ja on hyvä oppia tulemaan toimeen toisten kanssa. Mutta käytännössä osa tiimeistä on niin sanottuja loistotiimejä, jotka saavat parhaat arvosanat kaikista tehtävistä ja joissa tiimien sisäinen työskentely toimii mainio-
sti. Sitten on niitä huonompia tiimejä, joissa yhteistyö ei suju, on ehkä kiusaamista ja ainakin joidenkin oppilaiden osalta laiskot-

telua, mikä on ikävää varsinkin niille, jotka haluaisivat menestyä opinnoissa. Etenkin kun melko suuri osa opetuksesta painottuu nykyään itseoppimiseen, ja näin ollen iso osa oppimisesta on tiimien ja tiimiläisten omilla harteilla. Tämä on haasteellista nuorimpien oppilaiden kohdalla, joiden voi olla vaikeaa organisoida oppimistaan ja tiedonhankintaa.

Varakkaampien alueiden kouluissa on tyypillistä, että vanhemmat ovat manipuloineet lastensa älykkyyttä jo pienestä pitäen. Osalle on tehty muutoksia geeneihin, toiset taas syövät lääkkeitä, jotka parantavat muun muassa muistia ja keskittymiskykyä. Tästä johtuen myös alueelliset erot tasokokeissa ovat huimia: mitä varakkaamman alueen koulu, sitä motivoituneemmat ja taitavimmat oppilaat.

Lukiossa opiskellaan pääosin seuraten sosiaalisia medioita, ne kun tarjoavat meille muutenkin suurimman osan yleissivistyksestä. Opettajat ja asiantuntijat kyllä järjestävät yhteisiä keskustelutuokioita, joiden tarkoituksena on väitellä ja argumentoida ajankohtaisista ja historiallisista asioista, mutta opetuksen ollessa niin painottunut virtuaalisuuteen ja omaehtoisuuteen, on kouluilla hiukan ongelmia saada lukiolaisia paikalle tilaisuuksiin. Näin ollen niin sanottu vanhanaikainen yleissivistys, johon kuului kattavasti eri alojen tuntemista, on oikeastaan karissut jo nuorten keskuudesta kokonaan pois. Nykyään kukin seuraa itselleen tärkeitä asioita ja tietää niistä paikoitellen paljonkin, ainakin kaiken minkä wikit ja aiheesta kiinnostuneiden henkilöiden kuratoimat²⁴ uutissivustot osaavat kertoa. Ongelmaksi

24 Muun muassa sosiaalisen median ja verkkopedagogiikan opettaja Ilkka Olander kirjoittaa blogissaan sosiaalisen median tapaan toimivista kuratointisivustoista, joiden avulla jokainen voi luoda esimerkiksi oman kiinnostuksensa mukaisen verkkosanomalehden, johon on helppo linkittää vaikka aiheeseen liittyviä uutisia. Olander ennakoi kuratointiyhteisöjen nousevan tulevaisuudessa yhä suosituimmiksi. (Olander, Ilkka 2012. *Ehkä paras tapa löytää kiinnostavaa tietoa: kuraattorien yhteisö Scoop.it*. Blogiartikkeli. <http://sometek.fi/ehka-paras-tapa-loytaa-kiinnostavaa-tietoa-kuraattorien-yhteiso-scoop-it/> haettu 4.3.2015.)

omaehtoisessa opiskelussa, ja sosiaalisten medioiden päätarkoituksellisessa käytössä on noussut esimerkiksi se, että lähdekriittisyyttä on vaikea ylläpitää. Kuratoituja uutissivustoja ja wikejä päivittävät tavalliset ihmiset ja niiden sisällöt muuttuvat nopeaan tahtiin. Toisaalta ihmiset ovat niin tottuneita nopeatempoiseen tietotulvaan, että luottavat jonkun korjaavan väärän tiedon nopeasti, jos sellainen jonnekin ilmestyy. Perinteinen lähdekriittisyys on jäänyt jo kauan sitten jalkoihin hitaana tapana valikoida tietoa.

Kaikenkattavan virtuaalisuuden ja vähentyneiden ihmiskontaktien sekä toisaalta muuttuneen ilmaston, lisääntyneen synkkyuden ja harmauden, mukanaan tuomat mielenterveysongelmat²⁵ ovat nykyään hyvin tyypillisiä. Jonkintasoisia masennusoireita on diagnosoitu lähes jokaisella suomalaisella. Lääkkeitä on saatavilla helposti verkosta tilaamalla, mutta se on osaltaan jopa pahentanut tilannetta. Saatavilla on hyvin erilaisia lääkkeitä, ja näin oikeastaan vain varakkaimmilla on varaa hyvälaatuiseen ja tarkkaan valittuun lääkitykseen.

Ketkä ovat tulevaisuusdraaman toimijat (agent)?

Kouluissa konsultoivaa opetusta antavat eri alojen ammattilaiset ja vapaaehtoistyöntekijät. Opettajat ovat niin sanottuja yleisopettajia, jotka toimivat opetustiimien vetäjinä, ja heidän aikansa kuluu osin myös tiimien esimiestehtäviin. Vanhanaikaisia aineenopettajia ei oikeastaan enää kouluissa ole. Nekin, jotka ovat aikanaan opiskelleet vain yhtä ainetta ovat saaneet

25 Ilmasto-oppaan mukaan yksi ilmastomuutoksen Suomeen kohdistuvista terveysvaikutuksista liittyy pitkätyvien pilvien ja sateisten kausien aiheuttamaan masennusoireiden lisääntymiseen (SYKE 2015. *Ilmastomuutoksen suorat terveysvaikutukset*. Ilmasto-opas. Verkkosivu. <https://ilmasto-opas.fi/fi/ilmastonmuutos/vaikutukset/-/artikkeli/0b9d5f8d-3562-4e1a-a5cf-9b1be3f550c9/ suorat-terveysvaikutukset.html> haettu 13.3.2015).

täydennyskouluttaa itsensä toisilla aineilla. Toisaalta jotkut yhden aineen opettajat ovat siirtyneet pois kouluista ja perustaneet omia asiantuntijayrityksiä, jotka myyvät kouluille osaamistaan. Koulutettuja kuvisopettajia on enää harvassa koulussa. Kun kuvis poistettiin pakollisista opinnoista ensin lukiossa, ja sittemmin myös peruskouluissa, ei kouluilla ole ollut varaa pitää tämän aineen opettajia enää töissä. Joissakin varakkaammissa kouluissa on vanhempien pyynnöstä ja taiteita harrastavien rehtorien toimesta pidetty kuvisopetus kiinteänä valinnaiskursseina, ja näin ollen kuvisopettajallekin on riittänyt työtä. Usein nämä kuvisopettajat ovat tosin jonkin toisen aineen opettajia, jotka ovat aikanaan opiskelleet kuviksen sivuaineenaan tai parhaassa tapauksessa entisiä kuvisopettajia, jotka työskentelevät asiantuntijayritysten kautta. Muualla vähäisen kuviksenopetuksen hoitaa kuka tahansa opettaja.

Minkälaisia pyrkimyksiä ja päämääriä (goal) heillä on?

Vanhoiden taideaineiden asema on kadonnut kouluissa lähes olemattomiin. Niitä opiskellaan lähinnä lukuaineiden välissä ikään kuin levähdystaukona. Näin on esimerkiksi kuviksen laita, eikä sitä koeta tärkeäksi osaksi yleissivistystä, joten sitä roikotetaan osana kouluopetusta oikeastaan vain sen tarjoaman viihtyvyyseffektin takia. Oppilaiden on hyvä välillä levähtää raskaiden lukuaineiden välissä, ja näin ollen kuvis tarjoaa mukavan puuhailutauon. Tästä johtuen ja vanhaa, edes vähän pakollisen aineen, asemaa haikaillen ovat jotkin aineeseen vihkiytyneet sekä entiset opettajat ottaneet tehtäväkseen nostaa taideopetuksen määrää kouluissa. Tarkoituksena heillä on ensin saavuttaa vakituinen paikka koulujen vaihtelevissa opetusohjelmissa tällaisena rentouttavana aineena. Sittemmin suunnitelmana on

pikkuhiljaa laajentaa tarjonnan sisältöä, ja tehdä aineesta niin uskottava, että se otettaisiin takaisin kaikille yhteisiin opintoihin.


Mitä keinoja ja välineitä (agency) he käyttävät?

Kuvista takaisin kouluihin ajavat henkilöt (useimmiten entiset kuvisopettajat) ovat perustaneet yrityksiä, jotka myyvät kouluille valinnaisia taidepainotteisia levähdystuokioita. Ensimmäisesti he ovat siis ottaneet käyttöönsä niin sanottujen vastustajien argumentit (kuviksen ollessa vielä pakollinen kouluaine, jotkut näkivät kuviksen vain levähdystaukona, kuvisopettajien kannoista huolimatta). Aikanaan kuvisopettajat yrittivät puolustaa kuviksen asemaa osana tärkeää selviytymistaitoa visuaalisessa maailmassamme. Tämä kaatui kuitenkin, kun muut aineet pikkuhiljaa keräsivät visuaaliset aiheet osaksi omia sisältöjään, eikä kuvikselle oikeastaan jäänyt tällä valitsemallaan polulla enää argumentteja. Sittenkin kuvis tosiaan poistettiin kokonaan pakollisista aineista. Nyt kuviksen puolestapuhujat ovat kuitenkin taas koonneet rivinsä ja puolustavat kuvista tärkeänä osana ihmisen henkisen tasapainon ylläpitoa. Vapaa tekeminen ja taiteen terapeuttiset mahdollisuudet ovat nousseet keskeiseksi osaksi kuviksen puolustamista. Taistelua kuviksen puolesta on käyty aina, ja nytkään, vaikka kuvis on virallisesti poistettu koulusta, ei taistelu silti lopu.

Minkälaista toimintaa (action) näin syntyy ja miten se etenee?

Ääillä taiteellisilla tuokioilla keskitytään itsensä ilmaisuun kuvallisin keinoin. Oppilaat näkevät kuvia jatkuvasti ympärillään, ja he ovat tottuneet analysoimaan niitä eri oppiaineiden projekteissa. Heistä nuorimmatkin osaavat jo koodata

ja luoda virtuaalisia maailmoja. Valitettavasti näiden maailmojen visuaalisuus keskittyy enimmäkseen vain olemassa olevasta maailmasta suoraan plagioituihin näkymiin, sillä visuaalisen sommittelun ja järjestelemisen taidot ovat harjaantuneet vain muutamilla oppilailta. Kuviksen ammattilaiset ovat huomanneet tämän ja pyrkivät näinä vähissä olevina tuokioina myös opettamaan kuvan tekemisen perusoppeja.

 oppilaat käyttävät laitteillaan virtuaalisia siveltimiä ja piirtimiä, mutta harva on nähnyt tai pitänyt koskaan kädessään aitoa vanhanaikaista sivellintä, lyijykynää tai tussia – moni ei edes tunnistaisi niitä. Oppilaiden vanhemmille nämä toki ovat vielä tuttuja välineitä, mutta maailman nopean muuttumisen takia nämä ennen kaikille tutut välineet katosivat aikanaan muutamassa vuodessa ja korvautuivat virtuaalisilla vastineillaan. Myös käsillä tekeminen on hyvin vierasta koululaisille: tekstin ja visuaalisten maailmojen tuottaminen tapahtuu pääosin ohjaimella laitteita puheella tai ajatuksilla. Näin ollen motoriset taidot ja käsien käyttäminen ovat jääneet lähes tarpeettomaksi. Oppilaat kokevat hämmentynyttä riemua piirtäessään viivaa omassa kädessään pitämällään piirtimellä. Moni muukin ennen vanhaan koulun kuviksen tunneilla käytetyistä välineistä on suorastaan muinaishistoriallinen. Nykynuorille täysin vieraita esineitä ovat esimerkiksi sakset, pyyhekumi, piirustuspaperi, hiili, säämiskä, erilaiset maalit ja värinapit, savi ja kipsi (käsillä muovattuna) puhumattakaan vanhan taidegrafikan välineistä. Heille tuttua on eri materiaalien (esimerkiksi erilaiset muoviyhdisteet ja orgaanisista materiaaleista tehdyt massat) virtuaalinen muovaaminen (3D-tulostaminen) ja toki erilaiset aineettomat visualisointitavat (esimerkiksi koodaus).

tsensä ilmaisu ja omien ajatusten esiintuominen on oppilaille huomattavan vierasta. He ovat tottuneet kopiointiin ja tunne-

kuvien hakemiseen verkosta. Tästä johtuen kuvisopettajilla on täysi työ vakuuttaa oppilaita siitä, että jokaisella ihmisellä on omia tunteita ja ajatuksia, joita voi ja saa ilmaista koulussakin, ja toisaalta pohtia heidän kanssaan kuinka niitä voi kuvallisesti ilmaista.

6.1.2 Skenaario 2: Huippukoulutuksen lokeroissa

Mikä on tapahtumien ja toiminnan

ajallis-paikallinen näyttämö (scene)?

➤ 2030-luvulla Suomi on sinnetelty jo vuosikymmeniä erilaisten koulutuksen laatua mittaavien tutkimusten kärkijoukoissa. 2010-luvun alussa huomattiin osaamistulosten kuitenkin heikenneen, ja Suomen pelättiin putoavan koulutuksen kärjestä²⁶. Tähän haluttiin puuttua välittömästi. Olihan koulutus yksi Suomen tärkeimmistä kilpailukykyyn vaikuttavista tekijöistä.²⁷ Notkahdus oppimistuloksissa saatiin kuriin, ja uusi nousukiito alkoi. Tälläkin hetkellä kouluissa ja koulutuspolitiikassa on jatkuva into keskustella siitä, mitkä ovat huippuosaamisen keskeisimpiä taitoja. Taidoista puhuminen alkoi korostua jo viitisentoista vuotta sitten, kun tällä hetkellä voimassaolevaa edeltäneet opetussuunnitelmat astuivat voimaan. Tätä ennen oli

26 Kauppalehdessä julkaistiin 16.3.2015 artikkeli, jossa Suomen OECD-edustuston asiantuntija Aleksi Kalenius arvioi, että Suomi saattaa olla koulutustasoltaan 15 vuoden kuluttua jopa alle kehittyneiden maiden keskiarvon (Vehviläinen, Maija 2015. Suomen koulutustaso painuu alle OECD-keskiarvon. *Kauppalehti*. Uutiset 16.3.2015. <http://www.kauppalehti.fi/uutiset/suomen-koulutustaso-painuu-alle-oecd-keskiarvon/2Ry6vXJf> (Haettu 18.3.2015).

27 12.3.2015 julkaistiin Opetus- ja kulttuuriministeriön raportti Tulevaisuuden peruskoulu, jota varten oli vuotta aiemmin asetettu asiantuntijaryhmä pohtimaan heikenneitä oppimistuloksia (Ouakrim-Soivio, Najat, Rinkinen, Aija, Karjalainen, Tommi (toim.) . *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. PDF-tiedosto. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm8.pdf?lang=fi> haettu 13.3.2015). Valtioneuvoston tulevaisuudenselonteossa puolestaan visioidaan ja asetetaan päämääräksi, että Suomessa on vuonna 2030 maailman paras koulutusjärjestelmä (Tulevaisuus2030 2013. *Maailman paras koulutusjärjestelmä – Oppimistaitoja työelämää varten*. Verkko-raportti ennakoinnista. <http://tulevaisuus.2030.fi/millaista-suomea-tavoittelemme/tulevaisuuden-tyoeelaamaa/maailman-paras-koulutusjarjestelmae/> haettu 18.3.2015).

korostettu tietoja ja tiedollista osaamista. Tieto sinällään ei ole pudonnut mihinkään tämänhetkisestäkään maailmasta, mutta tiedon luonne on pirstaloitunut tavalla, joka edellyttää erityisiä taitoja sen hallitsemiseen. Tähän murrokseen herättiin onneksi jo 2010-luvulla internetin levitessä maailman viimeisimpiinkin kolkkiin. Nykyään maailman jokaisella ihmisellä on käsillään valtava määrä informaatiota. Erottava kuilu sekä yksilöiden että valtioiden välillä kasvaa, ja ero ei niinkään ole tiedon määrässä, vaan sen hallinnan taidoissa. Tästä johtuen koulutuksen mallimaassa Suomessa keskitytäänkin tiedon hallintaan ja suodattamiseen liittyviin taitoihin. Oppilaita ohjataan tiedonhankinnassa ja kouluissa opetellaan suodattamaan tarjolla olevien lähteiden sisältöä. Oppilaat harjoittelevat tiedon suodattamista esimerkiksi erilaisten monilukutaitoharjoitteiden avulla. Monilukutaito on ollut koulujen opetuksessa mukana jo viidentoista vuoden ajan. Taito sinällään ei ole vanhentunut, sillä samoja periaatteita tulee jokaisen uuden sukupolven harjoitella vuorollaan pärjätäkseen maailmassa.

Vuosikymmeniä jatkuneet kansainväliset koulutusvertailut ovat saaneet aikaan ilmiön, jota kutsutaan kansainväliseksi koulutuksen laadunvalvonnaksi. Kullakin maalla, jopa Euroopassa, on edelleen omat koulutusjärjestelmänsä, mutta kansainvälisesti on sovittu yhteiset laatukriteerit, joilla valvotaan kansallista koulutuksen laatua. Suomi on huippumaiden joukossa päässyt vaikuttamaan näihin kriteereihin, ja näin ollen esimerkiksi Suomen vanha ylpeys, opettajakoulutuksen laatu, on päässyt osaksi arvioitavia aihealueita. Niin laadunvalvojat kuin kansalliset koulutuksenkehittäjätkin matkustavat vuosittain maasta toiseen seuraamassa eri maiden opetuskäytäntöjä.

Opettajakoulutus ei ole suuresti muuttunut viime vuosikymmeninä. Aikanaan sitä kritisoitiin muun muas-

sa liiallisesta jakautumisesta tiedonaloittain. Tähän liittyen oli suunnitteilla muutoksia, mutta ne on kaadettu kerta toisensa jälkeen. Yksi suurimpia muutoksia, joita opettajakoulutukseen oli suunniteltu toteutettavaksi 2020-luvulla, oli aineopettajaopintojen lakkauttaminen ja opettajakoulutuksen muuttaminen kokonaisuudessaan eräänlaiseksi moniosajaopettajakoulutukseksi. Tämä muutos kaatui kuitenkin kansallisen opettajajärjestön ja vahvojen aineopettajien etuja valvovien tahojen vastustukseen. Opetussuunnitelmia muutettiin aikanaan pois päin ainejakosuudesta lisäämällä niihin ilmiökeskeisiä oppiaineroja ylittäviä opintoja. Näiden toteuttaminen järjestyi kuitenkin opettajien toiveiden mukaisesti eri aineiden opettajien yhteistyönä, sen sijaan, että yksittäisiltä opettajilta olisi vaadittu laajempaa osaamista.

Kansainvälisessä Suomessa asuu noin 5,8 miljoonaa ihmistä²⁸ ja pelkästään Helsingin seudulla asuu noin kolmesataatuhatta vieraskielistä (äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvaa) henkilöä²⁹. Termi ”vieraskielinen” on tosin vanhentunut, ja nykyään puhutaan vain eri kieliryhmistä. Kouluissa, kuten yhteiskunnassakin on totuttu erilaisten kulttuurien, kielten ja uskontojen kohtaamisiin. Kielelliset erot eivät sinällään ole ongelma, sillä opetuksen pääkieleksi vaihtui englanti jo 2020-luvun alkupuolella. Lapset puhuvat perheyhteisöissään omia kotikieliään, ja koulussa sekä jo varhaiskasvatuksessa kommunikoidaan englanniksi. Kouluissa on tosin mahdollisuus opiskella kymmeniä eri äidinkieliä, ja näin ollen oppilaat pääsevät käyttämään kotikieltään paikoin myös koulussa.

28 Suomen virallinen tilasto (SVT) 2012. *Väestö ikäryhmittäin koko maa 1900–2060 (vuodet 2020–2060: ennuste)*. Väestöennuste (verkkojulkaisu). ISSN=1798-5137.2012, Liitetaulukko 1. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vaenn/2012/vaenn_2012_2012-09-28_tau_001_f.html (Haettu 10.3.2015).

29 Helsingin kaupungin tietokeskus 2013. *Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2013–2030*. Tilastoja 2013:5. PDF-tiedosto. Helsinki: Edita Prima Oy. http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/13_02_11_Tilastoja_5_Vuori.pdf (Haettu 10.3.2015), 19.



aantieteellisesti Suomi on hajautunut entisestään: kaupunkialueet ovat kasvaneet ja maaseutu on tyhjentynyt. Pienemmissä taajamissa koulut on lakkautettu, ja näin ollen nekin vähät lapsiperheet, jotka jostain syystä haluaisivat elää kaupunkien ulkopuolella, ovat pakotettuja muuttamaan suurempiin taajamiin. Toisaalta niille, jotka ovat halukkaita asumaan maalla, on tarjolla virtuaalisia kouluja kotiopetuksen tai -oppimisen tueksi. Näitä virtuaalisia opetuskokonaisuuksia toteutetaan yksityisen rahoituksen voimin. Virtuaalinen opetussuunnitelma mukailee kouluissa tapahtuvaa opetusta (onhan siitäkin iso osa virtuaalista), mutta fyysisten koulukavereiden ja opettajien sijaan oppilaat saavat tyytyä avatar-opettajiin ja -luokkatovereihin. Virtuaalisen opetuksen on kuitenkin katsottu täyttävän kansainvälisen opetuksen kriteerit, ja näitä suomalaisten virtuaalikoulujen opintokokonaisuuksia myydään jopa Aasiaan saakka.

Kouluilla on siis laajat mahdollisuudet virtuaali- ja verkko-opetukseen, mutta esimerkiksi oppilaiden vanhempien toiveista johtuen koulut ovat pysyneet pääosin konkreettisina paikkoina, joihin koululaiset ja opiskelijat kokoontuvat oppimaan oikeiden opettajien johdolla. Opettajilla on toki apunaan erilaisia virtuaalityökaluja, ja esimerkiksi koulunkäyntiavustajat ovat usein virtuaalisia avatareja, jolloin voidaan säästää huomattavasti henkilökustannuksista. Koulumaailmassa suuri muutos oli aikanaan vanhanajan painetuista oppikirjoista luopuminen, joka tapahtui noin kymmenen vuotta sitten. Ensin siirtyi kaikki viihdemedia sähköiseksi, ja viimeistään siinä vaiheessa kun valtakunnan suurimmat sanomalehdet lakkasivat julkaisemasta painettuja lehtiä, oli viimeistenkin paperi-intoilijoiden myönnettävä olevansa marginaalissa. Nykyään lähinnä keski-ikäiset harrastelijat tuottavat nostalgiamielessä painettuja pienlehtiä tai keräilevät vanhoja kirjoja. Tämän hetken koululaiselle painettu kirja ja paperinen lehti medioina ovat mummolaan kuuluvaa

historian havinaa. Nykyteinithän ovat oppineet lapsuudessaan puhumaankin älylaitetta sormeillen. Tekninen kehityskulku ei sinällään hämmennä ketään, onhan se hiipinyt kaikkialle jo vuosikymmenten ajan. Ei kukaan enää kuvittele ajavansa itse autoa tai avaavansa kotinsa ovea mekaanisesti avainta vääntämällä, puhumattakaan käyvänsä ruokakaupassa tai kirjottavansa kauppalistaa kynällä paperille. Näihin on jo yli kymmenen vuotta sitten kehitetty ratkaisut, jotka yleistyivät niin nopeasti kätevyytensä ansiosta, että vanhat tavat jäivät hujauksessa unholaan. Ekologiset sähköautot toimivat käyttäjänsä pyynnöstä ja liikkuvat liikenteessä turvallisesti muut käyttäjät huomioon ottaen. Kodintekniikka, kuten turvajärjestelmät sekä elintarvikkeiden säilytys ja hankinta, toimii automatisoidusti käyttäjänsä toiveita sekä tulemisia ja menemisiä seuraten.

Ketkä ovat tulevaisuusdraaman toimijat (agent)?

Kouluisissa opittaviin taitoihin sisältyy paljon visuaalista osaamista. Tämä on toki suurimmaksi osaksi osa kaikkea opetusta, mutta myös erityisesti visuaalisin taidoin koulutetuilla kuvisopettajilla on koulussa paikkansa. Kuvisopettajia, kuten muitakin opettajia, tarvitaan tosin lähinnä vain kaupungeissa ja suuremmissa taajamissa, sillä virtuaalikoulu ei opettajia varsinaisesti työllistä. Kuvisopettajat ovat aktiivisia visuaalisen kulttuurin ja taiteen osaamisen puolestapuhujia. He näkevät ympärillä olevan maailman pursuavan visuaalisia ärsykyitä ja haluavat opettaa oppilaitaan hallitsemaan näitä visuaalisia tekijöitä.

Toistakymmentä vuotta sitten puhuttiin kovasti siitä, kuinka opetuksen rooli tulevaisuudessa muuttuisi, kuinka opettajat toimisivat osina asiantuntijatiimejä ja kuinka kouluissa saattaisi opettaa jopa muitakin kuin opetuksen ammattilaisia.

Opettajat ovat kuitenkin sitkeä ammattikunta: he ovat vuosikymmenet pitäneet huolen siitä, että opettajuus on arvostettu niin ammattina kuin koulun kaikkietävänä tiedonjakajastuksenakin. Näin on edelleen, ja kouluissa opettaa joukko korkeakoulutettuja oman alansa asiantuntijoita, joista jokaisella on takanaan myös pedagogiset opinnot. Opettajat työskentelevät tarpeen mukaan yhdessä, esimerkiksi toteuttaessaan opetussuunnitelmien kautta pakollista ilmiökeskeistä opetusta, mutta pitäen kuitenkin omat alat tiukasti ominaan.

Minkälaisia pyrkimyksiä ja päämääriä (goal) heillä on?

Kuvista opetetaan minimaalinen määrä pakollisena, pääosin osana ilmiökeskeisiä projekteja ja niihin valmistavia opintoja niin peruskoulussa kuin lukiossakin. Valinnaisaineena kuvis saa vuosittain taistella osuudestaan ja paikastaan. Oppilaita rekrytoidaan kursseille mitä mielikuvituksellisimmin menetelmin, jotta opettajille riittää opetustunteja. Aineenopettajien etujärjestöt ovat aktiivisia vaikuttajia ja pyrkivät kaiken aikaa tiukasti pitämään oman aineensa puolta. Näiden joukossa taistelee myös kuvisopettajien etujärjestö. On jännittävää, miten ikiaikaisia koulun oppiaineiden hierarkiat voivatkaan olla. Kuvis (josta tuli oppiaineen virallinen nimi vuoden 2025 opetussuunnitelmamuutoksen yhteydessä), on ollut ikään kuin altavastaajan asemassa niin kauan kuin opettajasukupolvet muistavat. Kuviksen sisällöissä alettiin korostaa 2000-luvun alussa visuaalisen kulttuurin opetusta. Kuvisopettajat olivat tavallaan aikaansa edellä, ja se huomattiinkin, kun monilukutaidon opetus tuli osaksi opetussuunnitelmia. Kuviksen arvostus ja status koulussa nousivat hetkellisesti, sillä kuviksen opettajilla oli sellaista osaamista, esimerkiksi kuvanlukutaitoon ja kuvien tuottamiseen liittyen, jota monella muuan aineen opettajalla ei ollut. Sittenkin tämäkin

hormos on laantunut, mutta kuviksella on toki vakiintunut paikansa valinnaisaineiden joukossa ja ilmiöopetuksen osana.

Mitä keinoja ja välineitä (agency) he käyttävät?

Kuvisopettajat järjestävät oppilaille elämyksellisiä rekrytointeja valinnaisaineisiin. 2000-luvun alkupuolella tosi-tv-buumina alkanut ilmiö ei ole laantunut edelleenkään. Se on toki muuttanut hiukan muotoaan, mutta keskeinen idea, jossa seurataan tavallisten ihmisten edesottamuksia johonkin aiheeseen liittyen ja jonkin median välityksellä, toimii edelleen. Mediakanavilla pyörii niin vaate-, peli- kuin sisustussuunnittelun, kuvataiteilijuuden, kokkauksen ja leivonnann, soittamisen ja laulamisen sekä erilaisten urheilulajien tosi-tv-ohjelmia. Näistä on vain tullut aiempaa linkittyneempi osa myös koulun arkea. Valinnaisaineita valitessaan oppilaat osallistuvat tosi-tv:tä simuloiviin karsintoihin, joissa asiantuntijaraadit antavat oppilaille palautetta heidän osaamisestaan. Tämä on motivoinut oppilaita nyt jo lähes kymmenen vuoden ajan sparrauttamaan itseään ja löytämään itselleen sopivan aineyhdistelmän jo alaluokilla. Kunkin koulun karsintoja voi seurata koulujen omilla kanavilla. Silloin tällöin järjestetään jopa koulujen välisiä kilpailuja, joihin osallistuu myös virtuaalikouluissa maaseudulla opiskelevia oppilaita.

Minkälaista toimintaa (action) näin syntyy ja miten se etenee?


Koulujen tosi-tv-ilmiö on tietenkin muovannut esimerkiksi kuviksen kohdalla valinnaistunneilla opettettavien aiheiden ja tekniikoiden sisältöä. Kuvisopettajat ovat kuitenkin huomanneet, että kuviksen laajalta osaamisalueelta on mahdollista järjestää monipuolisia kilpailuja ja kursseja. Osa kursseista


järjestetään luonnollisesti eri aineiden yhteistyönä. Oppilaat valitsevat erilaisia muotoilun kursseja, joita järjestetään kuviksen ja käsityön yhteistyönä. Tällaisia ovat esimerkiksi, vaatesuunnittelun, sisustus- ja kalustesuunnittelun sekä teollisen muotoilun ja robottisuunnittelun kurssit. Toisaalta esimerkiksi kuviksen, fysiikan, kemian ja biologian yhteiskurssilla oppilaat tutkivat ja valmistavat itse värejä, valoilmiöitä ja visuaalisia materiaaleja sekä pohtivat visuaalisia ärsykeitä. Aikanaan opetukseen mukaan tullut ilmiöpohjainen opetus on selvästi lisännyt yhteistyötä eri aineiden välillä.

✂ rityisesti lukioissa oppilaat keskittyvät opiskelemaan päättökokeisiin valitsemaan aineita. Onneksi näihin lukeutuu myös kuvis osana ilmiöiden tutkimista sekä omana valinnaisalueenaan. Kuvisopettajien aikanaan läpiajama kuvisdiplomin vakiinnuttaminen sai lopulta aikaiseksi sen, että taideaineet otettiin osaksi lukion päättäviä kansallisia päättökokeita, ensin näyttödiplomeina ja sittemmin omina osaamisalueinaan. Ja vaikka vähäisistä tuntimääristä johtuen kuvista suoritetaan lukion päättökokeissa itsenäisenä aihealueena suhteellisen vähän, vaikuttaa tämä kuitenkin positiivisesti muun muassa kuvisopettajien työllisyyteen.

6.1.3 *Skenaario 3: Verkon yhteensitoma, pieni ja kotoinen maailma*

Mikä on tapahtumien ja toiminnan ajallis-paikallinen näyttämö (scene)?

 ykysuomalaisuutta 2030-luvulla kuvaa hyvin yhteisöllisyys ja verkostojen kautta syntyvät uudet ideat. Suomesa asuu taustoiltaan ja sukujuuriltaan rikas kansa. Kulttuuriset tavat ovat moninaisia, ja ihmiset oppivat innokkaasti toisiltaan. Eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten välinen vuoropuhelu on helpottunut merkittävästi uskonnollisten konfliktien laannuttua maailmalla viimeisten kymmenen vuoden aikana. Tässä on toki ollut apuna myös sosiaalinen media ja vahvat virtuaaliverkostot, joiden kautta ihmiset ovat voineet tutustua toisiinsa uudella tavalla. Kulttuurierot ovat kutistuneet myös sukupolvien myötä. Tällä hetkellä kouluissa olevat oppilaat ovat syntymästään saakka eläneet kansainvälisessä Suomessa, ja he ovat tottuneet erilaisista kulttuuritaustoista tuleviin kavereihin. Suurin osa oppilaiden vanhemmistakin on jo syntynyt monikulttuuriseen Suomeen. Myös vanhukset ovat aktiivisia verkossa ja tutustuvat toisiinsa yli kansallisuusrajojen sekä opiskelevat toistensa erilaisia perinteitä. Uskonnoista on tullut lähinnä kulttuurihistoriaa, jota opiskellaan kouluissa, jotta oppilaat oppisivat ymmärtämään omia ja toistensa taustoja paremmin.

 ouluissa on keskitytty korostamaan inhimillisiä erilaisuuden ja toisten hyväksymisen taitoja. Tällaisten sosiaalisten taitojen ylläpitäminen on todella tarpeen maailmassa, jossa olisi käytännössä mahdollista välttää fyysinen ihmisten kohtaaminen lähes kokonaan. Koulun kautta syntyvien taitojen ansiosta nuoret ovat kuitenkin innokkaita tapaamaan toisiaan aktiivisesti reaali maailmassa eli first lifessa. Teknologiasta on tullut ihmis-


ten kanssakäymisen tuki, mutta se ei ole vienyt aitojen ihmisten paikkaa ja arvostusta. Monilla alueilla koulu on otettu osaksi yhteistä toimintayhteisöä rakentamalla uudet koulut monipuolisen toiminnan keskuksiksi. Samassa rakennuksessa toimii alueelliset kulttuuri- ja liikuntapalvelut sekä kouluille yhteistyön kannalta hyödyllisiä yrityksiä. Tämä monipuolinen toimintayhteisö on mainio paikka integroida nuoria osaksi yhteiskuntaa ja löytää luonnollisesti yhteistä toimintaa koulun ja alueen palveluiden ja yritysten välille. Alun perin tällaisia toimintakeskuskouluja rakennettiin tilakustannusten kautta syntyvät säästöt mielessä, mutta sittemmin on noussut esiin myös monia muita hyötyaspekteja.


Koulut ovat kansainvälisiä, ja esimerkiksi lukioista lähtee vuosittain kymmeniätuhansia innokkaita opiskelijoita ulkomaanvaihtoon. Lisäksi Suomeen saapuu vuosittain vaihtoon lähes saman verran lukiolaisia eri maista. Nämä eri maissa suoritettut opinnot nivELYvät helposti osaksi omaa tutkintoa, sillä eurooppalainen koulutusjärjestelmä on hienoisin askelin yhtenäistänyt rakennettaan. Itse asiassa suomalainen koulujärjestelmä on ollut suuressa roolissa, kun eri maiden järjestelmiä on päivitetty viimeisen kymmenen vuoden aikana. Eri kieliä puhutaan ja opiskellaan kouluissa monipuolisesti. Koulutuksen rakenteen samankaltaisuus helpottaa huomattavasti opettajien ja opiskelijoiden liikkuvuutta. Jokaisella suomalaisella koululla on ystävyyskouluja ympäri maailmaa ja näihin ollaan yhteydessä viikoittain virtuaalisten opetusalustojen ja jopa yhteisen opetuksen merkeissä. Erityisesti kieliopinnoissa hyödynnetään virtuaaliopintoja innokkaasti. Virtuaalisuuden avulla voidaan käydä maailman eri kolkissa harjoittelemassa kielitaidon käyttöä ihan todellisuudessa.

Kouluissa opetetaan kestävää suhtautumista ympäristöön, ja jo lapsena opittu ympäristötietoisuus helpottaa pitämään kiinni omasta vuosittaisesta hiilidioksidikiintiöstä. Henkilökohdalliset hiilidioksidikiintiöt tulivat lakisääteisiksi Euroopan alueella 2020-luvun alkupuolella. Joidenkin tahojen alun vastustuksesta huolimatta kiintiöihin totuttiin Suomessa melko nopeasti, ja nyt Suomi onkin kärkimaita kiintiöissä pysymisen tarkkuudessa. Näin ollen myös koulut ottivat asiakseen huolehtia osaltaan nuorten hiilidioksidikiintiöiden rajoista, tarjoamalla lähellä ja energiatehokkaasti tuotettua ruokaa sekä kiinnittämällä erityisesti huomiota koulussa käytettyihin energialähteisiin ja materiaalien käyttöön.

Älyohjelmat auttavat toimimaan virtuaalitodellisuudessa, ja kouluissa älyohjelmien avulla toimivia oppimisympäristöjä käytetään päivittäin opetuksen apuna. Älyohjelmien ansiosta opettajilta vapautuu aikaa kohdata oppilaita enemmän henkilökohtaisesti, kun oppilaat kykenevät organisoimaan omaa oppimistaan ohjelman avulla. Älyohjelmat, joita koulukontekstissa kutsuttiin joissain vaiheissa myös agenttiohjelmiksi, toimivat oppilaan omassa laitteessa ymmärtäen opettajan ja koulun antamat ohjeet ja seuraten oppilaan oppimisprosessia ja ymmärryksen kehittymistä. Opettajat työskentelevät älyohjelman kanssa ikään kuin työkavereina. Ohjelmat toimivat sulavasti ja inhimillisyyden huomioiden, mutta ne on tarkkaan suunniteltu siten, ettei oppilaista tule niistä riippuvaisia. Ne osaavat tukea oppilasta oppimisprosessissa niin, että oppilas itse oivaltaa oppivansa, huomaa virheensä ja oppii korjaamaan niitä. Ohjelmat osaavat toimia apuna myös erilaisille oppijoille. Aiemmin opettajille oli haasteellista opettaa ryhmää, johon kuului hyvin erityyppisiä tarpeita omaavia oppilaita, mutta älyohjelmien avulla kaikki voivat oppia omien tarpeidensa ja tahtinsa mukaisesti ilman, että ketään tarvitsee siirtää tai eriyttää pois ryhmästä. Op-

pilaat ovat myös inspiroituneita älyohjelmien avulla oppimises-
ta, ja moni on löytänyt oman henkilökohtaisen oppimistahtinsa
avulla aivan erilaisen kiinnostuksen koulunkäyntiin.

pettajan rooli on muuttunut viimeisten viidentoista
vuoden aikana. Ennen erityisesti aineenopettajat olivat
tiukasti sitoutuneita omiin aloihinsa, mutta nykyään opettajan
tärkein tehtävä koulussa ei ole kaataa osaamaansa tietoa oppi-
laille, vaan toimia oppimisen asiantuntijana ja tavallaan oppi-
laiden valmentajana. Kouluissa opitaan moniammatillisten asi-
antuntijaryhmien johdolla. Opetustiimeissä on vahva eri alojen
aineosaaminen ja mukana on usein myös koulun ulkopuolisia
alojen asiantuntijoita. Sekä peruskoulussa että lukiossa iso osa
opetuksesta pohjautuu ilmiökeskeiseen oppimiseen, ja tämä toi-
miikin mainiosti vaihtuvien opetustiimien avulla. Tutut opetta-
jat toimivat eräänlaisina sillanrakentajina oppilaiden ja asiantun-
tijoiden välillä. Näin ollen pedagogien ensisijainen tehtävä onkin
huolehtia opetustiimien toiminnasta ja oppilaiden monipuolisen
sivistyksen kehittymisestä. Peruskoulussa toimivat opettajat ovat
opiskelleet yhtenäisen perusopetuksen opettajiksi, ja heidän
taitonsa on erityisesti pedagogiikassa. Toisaalta myös jokainen
perusopetuksen opettaja on erikoistunut johonkin alaan, jol-
loin opetustiimejä on helppo kasata tarvittavan erikoistumisen
omaavan opettajan ympärille. Myös lukio-opettajien keskeiset
taidot ovat oppilaiden ohjauksessa ja pedagogisten oppimis-
ympäristöjen rakentamisessa sekä tietenkin tiimityössä muiden
opettajien ja asiantuntijoiden kanssa.

petuksen yhteydessä puhutaan dynaamisesta ja staattises-
ta tiedosta. Staattinen tieto on perusfaktoja maailmassa
tapahtuneista ja olemassa olevaksi tiedetyistä asioista (kuten eri
maiden pääkaupungit). Staattisen tiedon hankinnan oppilaat op-
pivat jo peruskoulun alaluokilla ja osaavat hyödyntää taitojaan

koulun edetessä ja myöhemmin elämässään. Koulussa oppimisessa keskitytään enemmän dynaamisen tiedon, eli ilmiöiden ja eri alojen käsitteiden ja niitä yhdistävien suhteiden oppimiseen. Erona reilun kymmenen vuoden takaiseen kouluun on se, etteivät oppilaat nykyään käytä koulussa aikaansa pienten nippelitietojen pänttäämiseen vaan keskittyvät pohtimaan, miksi asiat ovat maailmassamme niin kuin ovat. Faktatiedot hankitaan toki osaamisen taustaksi kutakin asiaa käsitellessä, mutta se hoituu helposti ja nopeasti verkosta.

Tiedon tuottaminen ja jakaminen mullistui aikanaan internetin ja sosiaalisten medioiden myötä, ja näin myös koulujen opetukseen tuli mukaan yhteisöllisempi tiedonjakaminen ja käsittely. Oppilaat hakevat tietoa hyvin osaavasti ja koko ajan entistä kehittyvämmällä suodatuskyvyllä. Apuna ovat opettajat ja taitavat älyohjelmat, jotka ohjaavat oppilasta valtavan tiedonmäärän seassa luovimisessa. Oppilaat luovat ja tuottavat materiaaleja ja tietoa myös itse. Ilmiökeskeisen oppimisen ja oman tiedon tuottamisen ja rakentamisen kautta oppilaat ovat kehittyneet arvioimaan ja analysoimaan omia saavutuksiaan entistä paremmin.

Lukiossa opiskelijat kehittävät sivistystään hakemalla tietoa paljon myös itsenäisesti. Tätä omaehtoista tiedonhakua tukee vahvasti koulupäivien aikana järjestetyt poikkitieteelliset väittely- ja keskustelutuokiot, joissa on mukana eri alojen asiantuntijoita. Lukiolaiset ovat kiinnostuneita tulevaisuudestaan, ja heitä inspiroi kokeilla erialojen osaajien kanssa työskentelyä sekä erilaisia oppimisen tapoja. Vanhanaikaisia ylioppilaskirjoituksia ei lukiossa enää ole, vaan jokainen koostaa omasta osaamisestaan portfolion, jonka pohjalta viimeisenä opiskeluvuonna testataan siinä esiteltyjen osaamisalueiden taitoja. Portfolio voi painottua tietyille aloille, mutta siinä tulee kuitenkin esitellä kattavasti eri-

laisia näkökulmia maailmamme tutkimiseen ja ymmärtämiseen. Lukio-opintojen aikana tutustutaan ilmiöoppimisen yhteydessä myös useihin eri ammatteihin, ja näin ollen opiskelijoilla syntyy usein omaa tulevaisuuttaan viisaasti pohjustavia portfoliokokonaisuuksia.

Ketkä ovat tulevaisuusdraaman toimijat (agent)?

Kuviksen ilmiöitä koko peruskoulun ajan opettavat kuvikseen erikoistuneet yhtenäisen perusopetuksen opettajat osana moniammatillisia tiimejä ja lukiossa kuviksen ilmiöihin syvennyttään kuvisopetuksen ja taiteellisen oppimisen huippuammattilaisten avulla. Eri aloihin erikoistuneet opettajat ovat avoimia oppimaan uutta ympäristöstään, ja he oppivat jatkuvasti myös toisiltaan. Tiimiopetus on todella antoisaa, sillä jokainen opettaja on oman alansa erikoisasiantuntija. Opettajat tuntevat toisensa hyvin ja ovat innokkaita pitämään yhteisiä ainerajoja ylittäviä ilmiöopintoja. Joillakin opettajilla on asiantuntijuus useammankin oppiaineen alalla, ja nämä moniosaajat voivat hyödyntää eri alojen osaamistaan luonnollisesti ilmiöiden ympärille keskittyvässä opetuksessa. Kuviin, kuvataiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin erikoistuneet opettajat ovat olleet jo vuosia tärkeä osa opetustiimejä.

Minkälaisia pyrkimyksiä ja päämääriä (goal) heillä on?

Hyvän ja oivaltavan opetuksen sekä oman oppimisen kehittymisen ansiosta yhä taitavimmiksi tulleet oppilaat ovat entistä kiinnostuneempia mahdollisuuksistaan käyttää oppimaan taitoja tulevaisuuden työelämässä. Tästä johtuen opetustiimeissä on usein mukana myös erilaisia (esimerkiksi visuaalisten)

alojen ammattilaisia. Kuvisopettajat näkevätkin tehtäväkseen tuoda oppilaille esiin tietoa siitä, millä kaikilla aloilla visuaalinen osaaminen on ensiarvoisen tärkeää, ja toisaalta auttaa oppilaita jo kouluaikana verkottumaan alan toimijoiden kanssa. Mikä parasta, kansainvälisten opetustiimien avulla, kansainvälisissä opetusryhmissä opiskelu avaa mahdollisuuksia tutustua tulevaisuuden työmahdollisuuksiin myös yli oman maan rajojen.

Kuvisopettajat ovat tyytyväisiä vakiinnuttamaansa asemaan oppilaiden koko koulutien aikaisina opettajina. Opettajakoulutuksen muuttumisella yhtenäisen perusopetuksen opettajakoulutukseksi ja tämän mukanaan tuomalla erikoistumisella kuviksenopetuksen asemaa saatiin parannettua huomattavasti alakouluissa. Toisaalta tämän kautta syntyi myös entistä syvempi tarve saada lukioissa huomattavasti lisääntyneeseen visuaalisen kulttuurin ja kuvataiteen opetukseen kuvisopettajia, jotka ovat erityisen perehtyneitä erilaisiin alan ilmiöihin. Kuvisopettajat haluavat nyt myös säilyttää tämän tärkeän tehtävänsä kouluis-
sa, vaikka sitä ei toisaalta kukaan enää edes kyseenalaista, toisin kuin jotkut vanhemman polven opettajat muistavat asian joskus olleen.

Mitä keinoja ja välineitä (agency) he käyttävät?

Kouluissa yleistyi aikanaan niin sanottu käänteinen oppiminen (flipped classroom), ja tuo mainiosti tässä tiedontäyteisessä maailmassa toimiva opetusmenetelmä on vakiinnuttanut paikkansa myös visuaalisten ilmiöiden opiskelussa. Opetustiimit antavat oppilaille aihepiirejä, joita oppilaat ratkovat, ja joista he hakevat ensin tietoa keskenään pienryhmissä. Tämän jälkeen aiheeseen palataan yhdessä, jolloin joukko aiheen asiantuntijoita

– oppilaita ja opettajia – voi keskustella ja syventää tietämystään aiheen ympärillä entisestään.

Toisaalta kuvisopettajien aloitteesta ilmiöopetuksessa ovat yleistyneet myös erilaiset kokeilevat ja luovat ratkaisutavat. Aiemmin enemmän taiteen kontekstista tutuksi tullut avoimuus erilaisille ratkaisuille on rentouttanut huomattavasti myös esimerkiksi kielten ja yhteiskunnan ilmiöiden opiskelua. Taiteen yhteydestä tuttujen mielikuvituksen ja metaforien on huomattu toimivan jopa luonnontieteellisissä aineissa: aistikokemuksien kautta rikastuvan mielikuvituksen avulla voi luovasti kuvitella asioita, joita ei vielä ole olemassa, mutta jotka tiedetyn tiedon perusteella voisit olla mahdollisia.³⁰ Näin nuorten tieteen opetus voidaan viedä jo koulussa luovalle tasolle kouluttaen tulevaisuuden tutkijoita ja keksijöitä.³¹


Minkälaista toimintaa (action) näin syntyy ja miten se etenee?


Kuvis on tärkeä osa kouluopetusta, runsaan visualisoitunut maailma ympäröi oppilaita kaikkialla. Visuaalisten näkökulmien opiskelu on merkittävä osa eri ilmiöiden tarkastelua. Erilaisiin yhteiskunnallisiin, kulttuurisiin ja luonnontieteellisiin ilmiöihin syventyessä huomataan, kuinka visuaaliset ymmärtämisen ja tuottamisen taidot ovat tärkeitä jokaiselle. Oppilaat tutkivat sitä, kuinka maailman politiikassa kampanjoidaan ja vaikutetaan ihmisiin käyttämällä taitavasti visuaalista mediaa, ja sitä kuinka tuotteet saadaan pakkauksineen viestimään ja näyttämään haluttuja sekä tavoiteltuja arvoja. Kansainvälisissä ope-

30 Pohjakallio viittasi kirjassaan Arthur Eflandiin ja Antero Salmiseen, jotka molemmat olivat nostaneet kuvataideopetuksen erityisyydeksi mielikuvituksen ja metaforien voiman (Pohjakallio 2005, 233).

31 Myös Sederholm ja Rastas toivat esiin mielipidekirjoituksessaan tämän tyyppistä tieteen tekemistä taiteen keinoin (Sederholm & Rastas 2014).

tusryhmissä huomataan yhdessä, kuinka eri maiden perinteiset visuaaliset viestit, kuten pukeutumisen ja kaupassa myytävien tuotteiden värit, vaihtelevat. Oppilaat kasvattavat koulujen laboratoriotiloissa mikrobikasvustoja, joiden elämää seuraamalla ja sitä koulun seinille suoratoistamalla saadaan aikaan upeita tilataideteoksia. Kouluissa pohditaan kuluttamiseen, tuottamiseen ja luonnonvarojen käyttämiseen liittyviä asioita.

ppilaille syntyy ennennäkemättömiä ideoita, joita hyödynnetään yritysten kanssa yhteistyössä tehtävissä projekteissa. Moni oppilas työllistyy myöhemmin elämässään yrityksiin, joihin he ovat luoneet yhteyden kouluaikeisten projektien kautta. Oppilaiden on helppo ymmärtää jatko-opintomahdollisuuksiaan, sillä koulun projekteissa tuodaan aina esiin aiheisiin liittyvät työelämän alat ja niille kouluttautumisen mahdollisuudet.

uviksen kannalta keskeisimpiä osaamisen alueita ovat kuvien ja visuaalisten ilmiöiden monitasoinen ymmärtäminen ja oman luovan tekemisen kautta oppiminen. Näiden avulla, sekä yhdessä ilmiöihin liittyvien muiden tieteen ja taiteen alojen kanssa, oppilaille syntyy kokonaisvaltainen ymmärrys olemassa olevasta, menneestä ja tulevasta maailmastamme. Oppilaat oppivat ymmärtämään, kuinka ihmiset ovat aina tuottaneet ja tuottavat edelleen kuvia ilmaistakseen jotain kulttuuristaan.

6.2 *Tulevaisuuden kuvis suhteessa muihin aineisiin*

Kuviksen tulevaisuudelle on monta mahdollisuutta. Pahimmillaan, jos kehitys menisi niin kuin uhkaskenaariossani, kuvis häviäisi kouluista lähes kokonaan. Sen tälläkin hetkellä paikoitellen alhainen arvostus saisi niin suuren vallan, ettei sitä nähtäisi enää kouluissa tarpeelliseksi yleissivistyksen kannalta. Kuviksella on kuitenkin vahvat puolestapuhujat, ja uskon, että tässä pahimmassakin tapauksessa he pyrkisivät löytämään ratkaisuja kuviksen aseman palauttamiseen. Kuviksesta joskus koulukontekstissa puhuttaessa nousee esiin ajatuksia, joiden mukaan olisi mahdollista, että kuviksen keskeiset sisällöt jotenkin karkaisivat toisille aineille. Tällaisena saatetaan nähdä vaikka ylioppilaskirjoituksissa usein esimerkiksi äidinkielen tai historian yhteydessä toistuvat kuvantulkinta- tai taidehistorian kautta maailman selittämiseen pyrkivät tehtävät. Tässä tapauksessa ne tietenkin esiintyvät luonnollisesti jossain muussa kuin kuviksen yhteydessä, sillä kuvis ei ole mukana ylioppilaskirjoitusten ainevaihtoehdoissa. Käsittääkseni keskeisin kuviksen uhka tulevaisuuden kannalta liittyykin yhä vähäisempään arvostukseen ja lopulta muiden (kilpailevien) aineiden jalkoihin jäämiseen.

Kuviksen asemasta kouluissa on kuvisopettajien keskuudessa keskusteltu käsittääkseni aina vilkkaasti. Aikojen saatossa on usein nähty, että tilanne voisi olla parempi, mutta toisaalta valppaan puolustusaseman johdosta kuvis on kuitenkin pitänyt aina paikkansa koulussa. Ainejakoinen koulujärjestelmä valinnaisaineineen on omiaan luomaan kilpailua eri aineiden välille ja toisaalta jakamaan opettajia omia aineitaan puolustaviin lokeroihin. Opettajat ovat tunnetusti hyvin järjestäytyneet ammattikunta, ja eri aineopettajilla on omat kärkkäät liittonsa ja yhdistyksensä taustallaan. Keskimmäisen, eli nykyisen toimin-

nan jatkumiseen pohjaavan, skenaarioni mukaan tämä vahva jakautuneisuus ei murtuisi tulevaisuudessakaan. Eri oppiaineet pysyisivät omissa lokeroissaan uusien ainerajoja ylittävää opetusta korostavien opetussuunnitelmien tulemisesta huolimatta. Kuvisopettajien keskusteluissakin nousi esiin, kuten aiemmin kirjoitin, että ilmiöpohjaista opetusta olisi ihanteellisinta opettaa muiden aineiden opettajien kanssa yhteistyössä, mutta pitäen kuitenkin kiinni kuviksen runsaista omista aihealueista. Myös koulun tulevaisuutta koskevassa barometrissä nousi esiin samansuuntaisia kommentteja (vaikka suhteellisesti suurin osa olikin esimerkiksi yhteisen perusopetuksen opettajakoulutuksen kannalla), joissa perättiin aineiden omien tärkeiden sisältöjen opettamista ennen kuin voidaan soveltaa jotain yhteistä muiden aineiden kanssa. On mahdollista, että nykyinen kuvio jatkuu, ja että kuvis on aina vain minimipakollisilla tunneilla yksi opetus-tunneistaan kilpailevista valinnaisaineista.

hanteellisinta olisi, että kuvista opetettaisiin kouluissa runsaasti ja sen asema äärettömän tärkeänä maailman tulkitsemisen ja siinä elämisen työkaluna tunnustettaisiin. Kolmannen skenaarioni eli vision mukaan kuvis olisikin tasavertainen, merkittävä osa koulussa opittavia aihealueita. Se olisi osa eri aineiden kanssa yhteistyössä opetettavia ilmiöpohjaisia opintoprojekteja. Jopa kuviksen ja taiteen maailmasta tutut taiteellisen ja luovan ajattelun tavat olisivat saaneet pohjaa koulun muiden aineiden opetuksessa. Opettajat olisivat koulutettuja kuviksen opettamiseen koko peruskoulun ja lukion ajan. Opetus tapahtuisi opetustiimeissä, jolloin kaikki oppilaat myös saisivat koulutetun kuvisopettajan opetusta. Koulussa olisi sopivasti teknologiaa, joka auttaisi työskentelyä ja ratkaisisi ongelmia, muttei olisi kaiken keskipiste. Opetus perustuisi ihmisläheisiin, ekologisiin ja eettisiin arvoihin. Kansainvälisyys olisi elimellinen, positiivinen osa koulun arkea. Kuvisopettajien keskusteluista nousi esiin

perusteluita sille, miksi kuvista on niin tärkeää opettaa ja juuri näihin pohjaten vision mukaisessa koulussa ymmärrettäisiin kuvallisuuden merkitys maailmassamme ja toisaalta luovuuden, mielikuvituksen, taidon ja tekemisen kautta syntyvät yhteydet muihin aloihin.

6.3 Kuviksen keskeiset perustelut skenaarioissa

Uhkaskenaarion mukaisessa koulumaailmassa kuvis ei olisi pakollinen aine. Sitä opetettaisiin lähinnä ”sen tarjoaman viihtyvyysefektin” takia ja sen merkittävyys perustuisi korkeintaan rentouttavuuteen muiden aineiden opiskelun rinnalla. Skenaarion maailmassa kuvisopettajat ovat tarttuneet tähän merkitykseen, joka kuvikselle on ulkopuolelta annettu, ja he pyrkivät sen kautta perustelemaan ja tekemään ainetta uudestaan yhä tärkeämmäksi. He ovat järjestäytyneet asiantuntijayrittäjiksi, jotka myyvät kouluille taidepainotteisia tuokioita, joiden aikana he pyrkivät vaikuttamaan oppilaisiin ja vakuuttamaan heidät kuviksen tärkeydestä tarjoamalla heille ennennäkemättömiä (mutta kuvikselle tyypillisiä) työskentelytapoja ja taitoja. Tässä uhkakuvan maailmassa kuvis joutuu ikään kuin Troijan hevosena avulla pyrkimään takaisin kouluun. Sen perustelut on naamioitu vähiin, mutta sisällön kautta se pyrkiikin perustelemaan olemassaoloaan melko perinteisten luovuuden, kädentaidon sekä tekniikan ja välineellisten taitojen kautta.

Keskimmäisessä skenaariossa kuviksella on paikka koulussa hiukan pakollisena, mutta pääosin valinnaisena aineena. Siinä esiin nousee erityisesti kuviksen perustelu sen käyttäjille eli oppilaille. Oppilaat valitsevat valinnaisaineensa ja näin myös kuviksen sisältöjen on purtava oppilaisiin, jotta se tulisi valituksi. Skenaarion mukaisessa koulussa on yleistynyt kaupalli-

nen, median innoittama, tapa kosiskella oppilaita. Kuvikselle löytyy perusteluita muun muassa muotoilukasvatuksesta, toisaalta muiden aineiden yhteistyön kautta kuviksen nykyisetkin perusosa-alueet, kuten värioppi, löytävät paikkansa. Kuviksen olemassaolon perustelut skenaarion mukaisessa maailmassa voisi kuvitella melko samantyyppisiksi kuin mitä ne ovat tällä hetkellä. Perusasiat ovat pysyneet melko samoina, taide on olemassa omana itseoikeutettuna alueenaan. Visuaalinen maailma ympäröi kaikkia, ja siitä nousee tuotteiden ja brändien kautta esiin erilaisia visuaalisia ilmiöitä. Erona on ehkä selvästi korostunut yhdisteltävyys muiden alojen kanssa: vaikka skenaarion koulussa oppiaineet ovatkin omissa lokeroissaan, esiin nousee kuitenkin tärkeys löytää yhteyksiä aineiden välille.


Vision mukaisessa koulumaailmassa kuvis ei oikeastaan edes kaipa perusteluita. Se on itsearvoisen tärkeä osa koulussa opetettavaa sisältöä. Sen keskeisimpiä alueita ovat kuvien ja visuaalisten ilmiöiden monitasoinen ymmärtäminen ja luovan tekemisen avulla oppiminen. Kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin ilmiöt, sisällöt ja toimintatavat ovat tunnustetusti osa moniulotteista ja poikkitieteellistä maailmaa. Kuvisopettajien perusteluissa tuotiin esiin oppilaiden motivoiminen esittelemällä heille visuaalisen alan ammatteja, ja tämä olisi keskeinen tavoite myös tulevaisuusvision mukaisessa koulussa. Myös kulttuuriperinnön ja ihmisyyden ymmärtäminen kuvien historian ja nykyhetken kautta olisi tärkeää. Kuvista ei opeteta siksi, että sitä on aina opetettu, vaan siksi, että ilman sitä maailmassa ei pärjäisi. Nykymaailman kuvisopettajien keskusteluissa löytynee kuvikselle perusteluita vaikka kuinka paljon. Olisi kuitenkin ehkä ihanteellista, ettei perusteluita tarvitsisi aina olla esittämässä, vaan että kuvis voisi olla olemassa vain siksi, että kaikki ymmärtäisivät sen olevan tärkeää ja yleissivistävää.


7 YHTEENVETO JA POHDINTA

O pinnäytteessäni oli tavoitteena tutkia kuvataideoppiaineemme tulevaisuutta, ja luoda siitä tulevaisuuden skenaarioita. Tutkimuskysymykseni oli ”miltä näyttää kuvataideoppiaine tulevaisuuden koulussa?”. Tässä luvussa pohdin, kuinka onnistuin asettamassani tehtävässä, ja tuon esiin ajatuksia, joita prosessin aikana mieleeni nousi.

Taustatyönä luin ja tiivistin joukon koulun tulevaisuutta tutkivia ja siitä ajatuksia yhteen vetäviä julkaisuja. Niiden avulla sukelsin tulevaisuuden suomalaisen koulun uhkiin ja visioihin. Toisaalla kasasin alamme ammattilaisten viime vuosien aikana keskenään käymää keskustelua, jossa on otettu kantaa kuviksen tilaan nykykoulussa ja sen tulevaisuuteen mahdollisten muutosten myötä. Ymmärtääkseni ja avatakseni oppiaineemme taustaa tutustuin Pohjakallion teokseen kuviksen muutoksista koulumme historian aikana, ja sainkin huomata yhtäläisyyksiä menneiden aikojen ja toisaalta tulevien suunnitelmien välillä. Tiivistin työhöni myös näitä lähitulevaisuuden suunnitelmia, eli uusia opetussuunnitelmia, jotka osaltaan vaikuttavat kauemmaksikin tulevaisuuteen. Työni keskeisimmäksi tuotokseksi muodostui näiden taustojen pohjalta kolme kuviksen tulevaisuustarinaa, joista jokainen kuvaa yhdenlaista mahdollista tulevaisuutta. Rakensin ne skenaariodraama-menetelmää käyttäen, asiantuntijatietonani koulun tulevaisuus -barometrit ja kuvisope@-listalla käydyt keskustelut. Jatkoin tavallaan opinnäytteessäni keskustelua, joka on jo koulun osalta aloitettu valtakunnallisella tasolla, ja toisaalta kuviksen osalta alan ammattilaisten keskuudessa. Kasasin ikään kuin tätä kuviksen keskustelua koulun tulevaisuus-

kuvien yhteyteen ja tuotin siitä tulevaisuustarinoiden muodossa omat näkemykseni.

irjoittaessani lukua koulun tulevaisuudesta otin rungoksi *Peruskoulu 2020* -muistion toimintaympäristön muutokset, ja kasasin Toinen koulu, toinen maailma -raporteista näkemykset tämän ympärille. En siis tiivistänyt työhöni kaikkia *Oppimisen tulevaisuus* -barometrissä käsiteltyjä aiheita. Näin jälkikäteen huomaan, että olisin voinut palata raportteihin ja arvioida valitsemiani aiheita enemmän vielä skenaarioiden kirjoitusvaiheessa. Kirjoitin siis skenaariot lähinnä vain itse valitsemieni aihealueiden pohjalta.


kenaarioita rakentaessani huomasin, että barometrivastauksissa ja kuvisopettajien keskusteluissa oltiin erityisesti opettajan roolista hiukan eri kannoilla. Barometrin mukaan tulevaisuuden opettajat voisivat peruskoulussa myös yläluokilla olla enemmän luokanopettajamaisia yleisopettajia, kun taas yksi tärkeimmistä painotuksista kuvisopelistan keskusteluissa pohjautui mielestäni aineopettajuuden säilymiseen. Toisaalta barometrin vastaajissa oli opettajien lisäksi paljon muitakin asiantuntijoita, ja osa kommenteista osui yleisestä mielipiteestä huolimatta lähemmäksi listakeskustelujen linjaa. Tästä johtuen päädyinkin rakentamaan vision maailmassa opettajan roolin niin, että opettajat ovat barometrin toiveiden mukaisesti yhtenäisen perusopetuksen opettajia, mutta toisaalta heillä on vahva erikoistuminen johonkin oppiaineeseen (barometrin yhteydessä puhuttiin vain esimerkiksi maahanmuuttaja- tai erityisopettajaerikoistumisesta), ja näin ollen siis kuviksenkin aineenosaaminen voisi säilyä yhtenä keskeisenä opettajien osaamisalueena. Opettajan rooliin otettiin siis kantaa, mutta itseäni jäi mietityttämään, miksi barometrissä ei tulevaisuutta ajatellen esimerkiksi puututtu opettajien erisuuruisiin opetusvelvollisuuksiin. Käsittääkseni tämä


palkkausjärjestelmä on melko pölyttynyt, eikä olisi pahitteeksi uudistaa sitäkin tulevaisuudessa.


Kuviksen suhdetta muihin aineisiin ja sen tulevaisuuden perusteluja kommentoinkin jo edellisen luvun yhteydessä, mutta kaiken kaikkiaan, aineemme suurin uhka näyttäisi olevan sen asteittain vähenevä arvostus ja lopulta sen häviäminen kokonaan koulukontekstista. Tuota uhkakuvaa on maalailtu jo nyt uudistuvien opetussuunnitelmien luonnosvaiheissa, eikä se todennäköisesti ole yhtään tuulesta temmattua. Jos kuvis jäisi kouluissa kokonaan valinnaiseksi aineeksi, se varmasti ajan saatossa vähenisi entisestään. Mikä sitten avuksi, jotta näin ei kävisi? On varmasti tärkeää, että alamme ammattilaiset ovat aktiivisia ja puhuvat aineemme puolesta eri yhteyksissä. Toisaalta näkisin, että kuviksen sisältöä pitäisi ehkä myös hiukan terävöittää. Vuosikymmenien aikana on kertynyt aina vain uusia tekniikoita ja tapoja, joita voi soveltaa kuviksen opetuksessa. Niin ihaanaa kuin se onkin, että monet opettajat kokeilevat oppilaidensa kanssa vaikka mitä hauskoja kuvantekemisen ja rakentamisen keinoja, olisi jonkinlainen sisältöjen tiukka tiivistäminen mielestäni paikallaan. Ymmärrän toki hyvin kuvataidetta rakastavia kuvisopettajia, jotka haluaisivat jakaa kaikilla mahdollisilla eri tekniikoilla syntyvää tekemiseniloa oppilaidensa kanssa. Mutta toisaalta näkisin, että jos taiteen ja visuaalisen kulttuurin ilmiöitä lähestyttäisiin opetuksessa enemmän sisällön tiedolliselta pohjalta, se toisi aineeseemme enemmän painoarvoa. Tällä en tietenkään tarkoita sitä, että tekemistä jätettäisiin kokonaan pois, vaan ennemminkin sitä, että kun ilmiöön on perehdytty ensin tiedollisesti (mikä on kuitenkin koulussa aika luonnollinen tapa lähestyä asioita), asiaa tutkittaisiin sen jälkeen tekemisen keinoin. Tällainen työskentely olisi yhden aiheen kannalta aikaa-vievempää ja vähentäisi varmasti käsiteltävien aiheiden määrää, mikä suppeilla tuntimäärillä ei tietenkään ketään ilahduta. Se

kuitenkin toisi oppilaille varmasti paljon kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä opittavista aiheista ja käsitystä siitä, ettei kuvis ole aine jossa harjoitellaan vain erilaisia vesiväritekniikoita (yhtään niitä väheksymättä). Tämänäköisestä ideasta näenkin uudessa peruskoulun opetussuunnitelmassa.

Haaveena, toiveena ja ammattilaisten visiona on tietenkin aineen vankka, vakiintunut ja tunnustettu asema koulussa. Tämän saavuttamiseen näkisin keskeisenä tekijänä aineen yhtenäisen eetoksen. Mielestäni esimerkiksi visuaalisen kulttuurin nostaminen koulukuviksen keskiöön toimii juuri siten: mikä on vakuuttavampaa kuin se, että peruskoululaiset opettelevat esimerkiksi suhtautumaan kriittisesti ympärillä oleviin kuvakulttuureihin sen sijaan, että oppiaine näyttäytyy erilaisten taidehistorian suuntausten tai piirustus- ja maalaustekniikoiden harjoitteluna. Lukiossa taas mielestäni voisi tutustuakin syvemmin taidemaailmaan ja taidehistoriaan. Muutos ei tietenkään koskaan ole helppoa. Eri opettajasukupolvilla on rakastamiaan tekniikoita, koululle hankkimiaan välineitä ja vuosien saatossa kehitettyjä hienoja tehtäviä – eihän niistä kukaan halua luopua. Pelkään vain, ettei aineemme asema muutu niin kauan kuin se näyttäytyy muihin aineisiin nähden sisällöllisesti kevyenä (vaikkakin runsaana).

utta miltä kuvis siis sitten näyttää tulevaisuuden koulussa? Työssäni luomieni skenaarioiden mukaan kuviksen tulevaisuudella on useampia erilaisia vaihtoehtoja. Parhaimmillaan se on koulussa tärkeässä roolissa, ja sen opetuksen sisällöt ovat monipuoliset ja laajat. Toisaalta uhkaskenaarion mukaan sitä ei opiskella koulussa enää nimeksikään, eikä kuvisopettajille ole kouluissa enää käyttöä. Keskimmäisen skenaarion mukaan kuviksen tämänhetkinen ja melko pitkään jatkunut tasapainoteltu jatkuisi tulevaisuudessa edelleen lähes muuttumattomana.

 ohtiakseni työni tulosten merkittävyyttä palaan työn alussa esiin nostamaani Männikön (2013) luonnehdintaan tulevaisuudentutkimuksen tiedon luonteesta, jonka mukaan tällaisella tutkimuksella saavutettu tieto on ennakoivaa ja näkemyksellistä. Näkemyksellistä niin, että se yhdistää tosiasiatietoa näkemykseen (Malaska 2003) ja toisaalta ennakoivaa niin, että keskeisin työn anti onkin siinä, kuinka se voi vaikuttaa tulevaisuuden toteutumiseen. (Männikkö 2013, 37.) Tässä näenkin työni kannalta sen mahdollisuuden, että vaikka työni on kuviksen tutkimuksenvirrassa vain pieni suikale, niin toivon, että se herättää lukijansa pohtimaan tulevaisuuden mahdollisuuksia ja mahdollisia tulevaisuuksia. En kuvittele, että kirjoittamani skenaarit toteutuisivat sinällään, tai välttämättä edes osinkaan, vaan tärkeää mielestäni on se, että ne tuovat esiin tämänhetkisten tietojemme pohjalta mahdollisia asioiden kehitymissuuntia. Ne herättävät ehkä miettimään sitä, kuinka voimme vaikuttaa alamme tulevaisuuden kehitykseen tässä ajassa tekemillämme valinnoilla.

 pinnäytetyöprosessistani voisin sanoa sen, että työn tekeminen oli todella antoisaa ja paikoin jopa hillittömän hauskaa. Oli jännittävää huomata, kuinka työprosessin aikana oma tulevaisuustietoisuus ja jonkinlaiset sisäiset tulevaisuusreseptorit aktivoituivat, ja tuntui siltä, että melkein kaikkialla kulkiessani mietteet kääntyivät asioiden mahdollisiin tulevaisuuksiin. Toivonkin työni herättävän vastaavanlaisia ajatuskulkuja myös lukijassaan.

Heinonen, Sirkka, Kurki, Sofi, Kuusi, Osmo, Ruotsalainen, Juho, Salminen, Hazel & Viherä, Marja-Liisa 2013. Tulevaisuudentutkimuksen käsitteitä. Teoksessa Kuusi, Osmo, Bergman Timo & Salminen, Hazel (toim.) 2013. *Miten tutkimme tulevaisuuksia?*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry, 321-334.

Jarva, Vuokko 2013. Skenaariodraama – Miten kirjoittaa vaikuttavia tulevaisuuskertomuksia?. Teoksessa Kuusi, Osmo, Bergman Timo & Salminen, Hazel (toim.) 2013. *Miten tutkimme tulevaisuuksia?*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry, 154-178.

Kouluhallitus 1985. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Laitinen, Sirkka 2013. Taideaineet opettavat ymmärtävään tiedonkäsittelyyn. *Opettaja*. 48/2013 Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 36.

Linturi, Hannu & Rubin, Anita 2011. *Toinen koulu, toinen maailma, Oppimisen tulevaisuus 2030*. Julkaisusarja: TUTU-julkaisuja 1/2011. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto.

Malaska, Pentti 2003. Tulevaisuustietoisuudesta ja tulevaisuudesta tietämisestä – Tulevaisuus mielenkiinnon kohteena. Teoksessa Kuusi, Osmo, Bergman Timo & Salminen, Hazel (toim.) 2013. *Miten tutkimme tulevaisuuksia?*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry, 14-22.

Männikkö, Matti 2013. Tulevaisuudentutkimus ja historiankirjoitus. Teoksessa Kuusi, Osmo, Bergman Timo & Salminen, Hazel (toim.) 2013. *Miten tutkimme tulevaisuuksia?*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry, 31-42.

Opetushallitus 1994. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Painatuskeskus.

Opetushallitus 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö 2010. *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetusministeriö.

Pohjakallio, Pirkko 2005. *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Helsinki: Taideteollinen Korkeakoulu.

Sederholm, Helena & Rastas, Marja 2014. Uusi koulu voisi olla aidosti monialainen. *Helsingin Sanomat*. 10.2.2014. Mielipide.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vira, Riitta & Pohjakallio, Pirkko 2011. Miksi poikia ei kuvataide kiinnosta? Teoksessa Sirkka Laitinen & Antti Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus. 129-140.

PAINA ATTOMAT LÄHTE

Jakku-Sihvonen, Ritva 2013. *Sukupuolenmukaista vaihtelua koululaisten oppimistuloksissa ja asenteissa*. Helsinki: Opetushallitus. PDF-tiedosto. http://www.oph.fi/download/150062_Sukupuolenmukaista_vaihtelua_koululaisten_oppimistuloksissa_ja_asenteissa.pdf (Haettu 25.2.2015)

Kuvataideopettajat ry 2014. *Koulutuksellinen tasa-arvo ja laaja-alainen yleissivistys vaarantuvat. Lausunto lukiokoulutuksen yleisiä valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoa valmisteleen työryhmän esitykseen*. Helsinki. PDF-tiedosto. <http://www.kuvataideopettajat.fi/swe/Toiminta/Etusivu-laajemmin/Politiikka-ja-uutisia/Lukion-tuntijakoehdotus-Kuvataideopettajien-lausunto> (Haettu 3.3.2015)

Kuvisope@-lista 2011. [kuvisope\(a\)kuvataideopettajat.fi](mailto:kuvisope(a)kuvataideopettajat.fi). Keskustelu 16.2.2014.

Kuvisope@-lista 2014a. [kuvisope\(a\)kuvataideopettajat.fi](mailto:kuvisope(a)kuvataideopettajat.fi). Keskustelu ajalla 4.-10.1.2014.

Kuvisope@-lista 2014b. [kuvisope\(a\)kuvataideopettajat.fi](mailto:kuvisope(a)kuvataideopettajat.fi). Keskustelu ajalla 10.-13.2.2014.

Kuvisope@-lista 2014c. [kuvisope\(a\)kuvataideopettajat.fi](mailto:kuvisope(a)kuvataideopettajat.fi). Keskustelu ajalla 11.-14.3.2014.

Kuvisope@-lista 2014d. [kuvisope\(a\)kuvataideopettajat.fi](mailto:kuvisope(a)kuvataideopettajat.fi). Keskustelu ajalla 12.-13.3.2014.

Kuvisope@-lista 2014e. [kuvisope\(a\)kuvataideopettajat.fi](mailto:kuvisope(a)kuvataideopettajat.fi). Keskustelu ajalla 5.-8.6.2014.

Kuvisope@-lista 2014f. [kuvisope\(a\)kuvataideopettajat.fi](mailto:kuvisope(a)kuvataideopettajat.fi). Keskustelu ajalla 6.-9.6.2014.

Kuvisope@-lista 2014g. kuvisope(a)kuvataideopettajat.fi. Keskustelu ajalla 14.8.-23.9.2014.

Kuvisope@-lista 2014h. kuvisope(a)kuvataideopettajat.fi. Keskustelu ajalla 31.8.-28.9.2014.

Linturi, Hannu, Rubin, Anita & Airaksinen, Tiina 2011. *Toinen koulu, toinen maailma, Lukion tulevaisuus 2030*. Julkaisusarja: Tulevaisuus 2/2011. Otavan opiston osuuskunta. PDF-tiedosto. http://www.oph.fi/download/137072_Lukion_tulevaisuus_2030.pdf (Haettu 16.1.2015)

Opetushallitus 2014a. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1-12*. Luonnos 19.9.2014. Helsinki: Opetushallitus. PDF-tiedosto. http://www.oph.fi/download/160358_opsluonnos_perusopetus_luvut_1_12_19092014.pdf (Haettu 4.12.2014)

Opetushallitus 2014b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Opetus vuosiluokilla 7-9*. Luonnos 19.9.2014. Helsinki: Opetushallitus. PDF-tiedosto. http://www.oph.fi/download/160362_opsluonnos_perusopetus_vuosiluokat_7_9_19092014.pdf (Haettu 4.12.2014)

Opetushallitus 2014c. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Doc-tiedosto. http://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetushallitus_on_hyvaksynyt_esi-_perus-_ja_lisaopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_22_12_2014 (Haettu 3.2.2015)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. *Tulevaisuuden lukio – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:14. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. PDF-tiedosto. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr14.pdf?lang=fi> (Haettu 13.1.2015)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. *Valtioneuvoston asetus lukio-laissa tarkoitetun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta*. Helsinki. PDF-tiedosto. http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/lukio/asetus_1311.pdf (Haettu 3.3.2015)

Pohjakallio, Pirkko 2012. *Kuvataidekasvatuksen traditio*. Vaikuttajia aikajanalla. TKO-luentodiasarja.

MUUT VEIKKOJULKAISET

Raahen lukion kuviksen päiväkirja 2013. *Taiteilija ruokapöydässä ja taidehissaa verkossa*. Blogipostaus 25.9.2013. <https://raahenlukionkuvis.wordpress.com/2013/09/25/taiteilija-ruokapoydassa-ja-taidehissaa-verkossa/> (Haettu 19.2.2015)

Rongas, Anne & Silander, Pasi 2008. *Ilmiöpohjaisuus – Mitä on ilmiöpohjaisuus?*. Artikkelit Ilmiöpohjaisuus-wikissä. <http://ilmiopohjaisuus.wikispaces.com/Ilmi%C3%B6pohjaisuus> (Haettu 19.3.2015)

Rubin, Anita 2002. *Skenaariopolut tulevaisuuteen*. eDelfoi-sivusto. http://www.edelphi.fi/fi/content/info/method/03_skenaariot (Haettu 10.11.2014)

Rubin, Anita 2004. *Skenaariomenetelmä työkaluna*. http://www.tulevaisuus.fi/topi/topi_vanha/tekstit/skenaarioajattelu/skenaariomenetelm%C3%A4%20ty%C3%B6kaluna.htm (Haettu 10.11.)

KIITO  **!**

*Helena Sederholm
Maija, Maija
ja Hanna
äiti, isä ja Hannes*